

Universidade de Lisboa



**A oralidade na aula de inglês
do 1º ciclo do ensino básico**

Natacha Sofia Gutierrez Machado

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado
pela Professora Doutora Lili Cavalheiro**

2020

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lili Cavaleiro, por todo o rigor e conhecimento com que contribuiu para o processo de escrita deste relatório, e pela generosidade com que acalmou as minhas inquietações e me encorajou ao longo do semestre.

Ao Professor Thomas Grigg, por me ajudar a repensar questões didáticas centrais e por mostrar pelo exemplo o que é um ensino centrado no aluno.

À Professora Doutora Ana Sofia Pinho, por contribuir para que os professores não sejam uma classe adormecida e pela amabilidade com que se disponibilizou para me ajudar a fazer este percurso.

À Professora Cláudia Duarte pelo processo de redescoberta que suscitou em mim. Só por isso este mestrado já teria valido a pena.

À turma 3º A, ao Professor João Branco, à Professora Sara Silva, à Alexandra, à Vanda e à Márcia por, cada um à sua maneira, terem ajudado a escrever a história deste episódio importante da minha vida.

À família e amigos, que entenderam a minha ausência e para quem sei que posso voltar.

Ao meu marido e aos meus pais, por redobramos esforços para que me restasse tempo para construir este novo projeto de vida. Sinto-me verdadeiramente abençoada por todo o amor que deles recebo.

Ao meu irmão, que é meio coração meu, e de quem tive que me despedir sem querer.

Ao meu filho, pela felicidade incomensurável que trouxe à minha vida. Desde o seu nascimento, nada do que faço, faço só por mim.

ABSTRACT

This report contains a description and critical analysis of the Student Teaching Practice (STP) within the scope of the Master's in Teaching English in the 1st Cycle of Basic Education, at the University of Lisbon, during the 2018/2019 school year.

The STP took place at Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora de Conceição of Casa Pia de Lisboa with a third-grade class, between March 7 and April 5, 2019, and it consisted of ten sixty-minute lessons.

Throughout the course of the STP, a didactic unit was developed on “The Weather”, “Clothes and Accessories” and “Summer”. It sought to cover all the content in Unit 5 of the pupils' course book *Smiles* (Dooley & Evans, 2017).

The main aim of the experience was to build up students' oral competences. Although students study English for several years, most seem unable to communicate in real-life situations. Additionally, even though official documentation regulating the teaching of English in the 1st Cycle and specialized literature emphasize the need to give more weight to oral skills, students continue to use the language ineffectively.

In an attempt to develop students' communicative competence, several methodologies were combined, namely Communicative Language Teaching, Task-based Learning, Total Physical Response and the Audiolingual Method. The aim was to verify if providing students with opportunities to practice their speaking skills, by rehearsing real-life communicative situations, their communicative competence would improve.

Some assessment tools, such as direct observation, a self-assessment test and an oral skills' test were used to determine the influence of the applied methodologies, strategies and materials on students' linguistic proficiency. From the analysis of the data obtained, it can be concluded that the results were positive and maximizing opportunities for students to speak is a valuable principle in the teaching of English in the 1st Cycle.

Keywords: 1st Cycle, young learners, oral competences, Communicative Language Teaching.

RESUMO

Este relatório contém uma descrição e análise crítica da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Universidade de Lisboa, no ano letivo 2018/2019.

A PES teve lugar no Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição da Casa Pia de Lisboa, com uma turma do 3º ano, entre 7 de março e 5 de abril de 2019, e consistiu em dez aulas de sessenta minutos.

No decurso da PES, uma unidade didática sobre o “Tempo atmosférico”, “Roupas e acessórios” e o “Verão” foi desenvolvida, e procurou-se abranger os conteúdos da Unidade 5 do manual *Smiles* (Dooley & Evans, 2017).

O objetivo principal era desenvolver as competências orais dos alunos. Embora estes estudem Inglês durante vários anos, a maioria parece pouco preparada para comunicar em situações reais. Por outro lado, apesar de os documentos reguladores do ensino do Inglês do 1º CEB e a literatura enfatizarem a necessidade de atribuir mais peso às competências orais, os alunos continuam a usar a língua ineficazmente.

Com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, diversas metodologias foram combinadas, nomeadamente o *Communicative Language Teaching*, *Task-based Learning*, *Total Physical Response* e *Audiolingual Method*. O objetivo era verificar se, proporcionando aos alunos oportunidades para praticar as suas competências orais, ensaiando situações comunicativas reais, a sua competência comunicativa melhoraria.

Alguns instrumentos de avaliação como a observação direta, um teste de autoavaliação e um teste de avaliação de competências orais foram utilizados para determinar a influência das metodologias, estratégias e matérias aplicados na proficiência linguística dos alunos. A partir da análise dos dados obtidos, é possível concluir que os resultados foram positivos, e que maximizar as oportunidades para os alunos falarem nas aulas de Inglês no 1º CEB é um princípio com valor.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico, jovens aprendentes, competências orais, *Communicative Language Teaching*.

ÍNDICE

Índice de Figuras.....	ix
Índice de Gráficos	ix
Índice de Abreviaturas	ix
 Introdução	 1
 Capítulo 1. Caracterização do contexto escolar.....	 5
1.1. Caracterização da escola	5
1.2. Caracterização da turma	9
 Capítulo 2. O desenvolvimento de competências orais em língua estrangeira	 17
2.1. O desenvolvimento da produção e interação oral	17
2.2. As características dos jovens aprendentes e as suas implicações para o desenvolvimento da oralidade	20
2.3. A apresentação e justificação das opções metodológicas	23
 Capítulo 3. A unidade didática lecionada	 31
3.1. O enquadramento curricular e didático	31
3.2. Explicitação das estratégias de ensino-aprendizagem	36
3.3. Descrição e reflexão sobre as aulas lecionadas	48
 Capítulo 4. Reflexão crítica da prática de ensino supervisionada ...	 75
4.1. Apresentação e análise dos instrumentos de avaliação utilizados ...	75
4.2. Reflexão final sobre a PES	82
 Conclusão	 87
 Referências Bibliográficas	 91

Apêndices

Appendix 1.1 – Lesson 1 plan	95
Appendix 1.2 – Materials for Lesson 1	102
Appendix 2.1 – Lesson 2 plan	106
Appendix 2.2 – Materials for Lesson 2	112
Appendix 3.1 – Lesson 3 plan	115
Appendix 3.2 – Materials for Lesson 3	122
Appendix 4.1 – Lesson 4 plan	126
Appendix 4.2 – Materials for Lesson 4	133
Appendix 5.1 – Lesson 5 plan	137
Appendix 5.2 – Materials for Lesson 5	143
Appendix 6.1 – Lesson 6 plan	145
Appendix 6.2 – Materials for Lesson 6	151
Appendix 7.1 – Lesson 7 plan	156
Appendix 7.2 – Materials for Lesson 7	161
Appendix 8.1 – Lesson 8 plan	164
Appendix 8.2 – Materials for Lesson 8	171
Appendix 9.1 – Lesson 9 plan	178
Appendix 9.2 – Materials for Lesson 9	185
Appendix 10 – Questionário	188

Índice de Figuras

Figura 1 – Convento de Nossa Senhora dos Remédios das Freiras da Santíssima Trindade	8
Figura 2 – Atividades promovidas no CED NSC.....	9

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Objetivos de aprendizagem	33
Tabela 2 – Resultados da ficha de autoavaliação	78

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados do teste de competências orais	81
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ALM – *Audiolingual Method*

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CED NSC – Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição

CLT – *Communicative Language Teaching*

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TBL – *Task-based Learning*

TPR – *Total Physical Response*

INTRODUÇÃO

Ao longo da vida fui sentindo, desde cedo, curiosidade relativamente ao comportamento humano e as suas inúmeras vicissitudes. Desde que vivi a experiência da maternidade, o universo das crianças tornou-se ainda mais especial para mim, sendo que sempre fora. São os alunos desta idade, saídos há pouco dos colos das mães, com o burburinho inquieto das suas emoções a ecoar nas salas de aula, que descobri que gostaria de acompanhar. O Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi a consequência natural dessa descoberta. Com a avidez de quem redefine o foco e o quer redescobrir, iniciei este percurso.

Não foi difícil identificar a questão didática que seria objeto de análise no presente relatório, uma vez que, enquanto aprendente de línguas, sempre houve uma questão que me intrigou e que instintivamente senti necessidade de compreender mais de perto. Creio que já todos ouvimos pessoas a comentar que aprenderam inúmeros anos uma língua e quando foram confrontadas com a necessidade de falar, ou tiveram muitas dificuldades, ou não o conseguiram fazer de todo. Penso que esta realidade deve ser problematizada pelos docentes de línguas e, sobretudo, combatida. Nesse sentido, defini como objetivo da proposta didática apresentada combater a fragilidade das competências orais, transversal à maioria dos aprendentes de línguas estrangeiras.

Eu própria vivi essa realidade enquanto estudante, sempre com a sensação de que algo inorgânico acontecia no ensino de Inglês que experienciei, em que passei horas a aperfeiçoar a gramática inglesa, mas sentindo-me ao longo do percurso, incapaz, por exemplo, de esclarecer um itinerário a alguém que me intercesse na rua. Sempre encarei esse mistério com perplexidade, não entendendo o que acontecia a um estudo tão apurado e contínuo da língua. Este é um paradoxo que parece perpetuar-se; se por um lado, saber falar uma língua parece ser o objetivo primordial da aprendizagem dessa língua, por outro, essa é a competência mais vilipendiada no seu ensino. Ur (2009) sublinha a centralidade da competência oral, afirmando que intuitivamente é a mais importante, uma vez que as pessoas que dominam uma língua são referidas como ‘falantes’ da língua e muitos aprendentes de uma língua estrangeira, ou mesmo a maioria, estão interessados em aprender a falar.

Centrando a atenção na questão da oralidade, ao longo da história da didática do Inglês, diversas metodologias foram sendo perscrutadas, quanto aos princípios e

estratégias que propunham e também quanto aos resultados de aprendizagem que proporcionavam. Algumas vigoram ainda nas escolas da atualidade e, apesar de alguns dos seus ensinamentos se manterem relevantes, elas não capacitam os alunos para a criação espontânea de discursos originais, que é a matéria-prima de que se compõe a competência oral. Porque se tem avançado timidamente neste sentido é, como referido anteriormente, quase transversal a dificuldade dos alunos em exprimir-se em inglês, ainda que por vezes o entendam facilmente.

A abordagem comunicativa, combatendo a artificialidade da redoma teórica em que o ensino do inglês se movimenta, extinguiu o hiato entre teoria e prática, trazendo a comunicação real, que se estabelece entre as pessoas no seu quotidiano, para dentro da sala de aula. Vislumbrei nesta metodologia uma possibilidade de resolução do dilema que vivi, e mais tarde observei como sendo comum a tantos outros aprendentes. Por esse motivo, decidi trabalhar o tema “A oralidade na aula de Inglês do 1º CEB”, propondo-me idealizar uma unidade didática em que se multiplicassem as oportunidades para os alunos falarem inglês.

Não perdendo de vista a matriz comunicativa que se pretendia imprimir, foram privilegiadas atividades em que os alunos pudessem interagir em situações plausíveis no mundo real, e que os preparassem para falar em Inglês sobre si e o mundo que os rodeia. O 1º CEB é uma fase estruturante em termos cognitivos, em que se pode criar bons alicerces para a continuação da aprendizagem nos ciclos seguintes. A aprendizagem de uma língua constitui um processo gradual e difuso no tempo, que preenche o *continuum* entre o desconhecimento total e o conhecimento exímio. Com efeito, a aprendizagem de Inglês no 1º CEB afigura-se como a primeira etapa de um percurso que se estende ao longo da vida estudantil e, nesse sentido, é importante assegurar que os aprendentes estabeleçam uma relação positiva com a língua.

A experiência de ensino que vivi no âmbito do mestrado, decorreu no Centro de Educação e Desenvolvimento Nossa Senhora da Conceição (CED NSC) da Casa Pia de Lisboa e aí foi-me atribuída uma turma 3º ano de escolaridade. A este grupo lecionei uma unidade didática subordinada ao tema “roupas e acessórios”, complementado por dois subtemas, o “tempo atmosférico” e o “verão”, constituída por dez aulas com a duração de sessenta minutos cada.

Especificando um pouco mais a componente de investigação deste trabalho, esta relaciona-se com as competências produção e interação orais. O objetivo era verificar se uma intervenção didática que permitisse aos alunos uma participação mais

ativa (*Learner-centred approach*, em linha com o que a investigação sugere) teria um impacto positivo na sua capacidade comunicativa. Linse (2005) afirma que no contexto do ensino de Inglês a jovens aprendentes é necessário estabelecer uma ligação entre a aprendizagem em aula e as situações reais em que a língua é utilizada.

Assim sendo, procurou desenvolver-se a oralidade recorrendo-se às seguintes estratégias: solicitando aos alunos a utilização de frases completas, em vez de palavras isoladas, dando primazia à apresentação do léxico contextualizado (com o objetivo de que adquirissem uma maior confiança enquanto utilizadores da língua); privilegiando o trabalho em pares, de forma a maximizar o número de intervenções por aluno; por fim, incluindo atividades de produção oral em que todos os alunos fossem envolvidos, em vez de solicitar a participação de alguns ou aguardar a sua intervenção voluntária.

O presente relatório retrata assim a Prática de Ensino Supervisionada (PES) por que passei (7 de março a 5 de abril de 2019) e encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro, é apresentado o contexto escolar em que decorreu a PES, caracterizando-se primeiramente a instituição, a sua comunidade educativa e população escolar e, por fim, a turma junto da qual assumi a função de professora, nomeadamente no que se refere ao desempenho na disciplina de Inglês.

No segundo capítulo, desenvolve-se o tema da oralidade enquanto objeto de estudo e área de investigação e são apresentadas e justificadas as opções didáticas que estiveram na base da intervenção letiva, em termos metodológicos.

No terceiro capítulo, procede-se ao enquadramento curricular e didático da unidade lecionada, fazendo-se referência aos documentos reguladores que justificam a intervenção letiva. Descrevem-se, em seguida, as estratégias e recursos utilizados na fase de lecionação. Por fim, procede-se à descrição e reflexão das dez aulas lecionadas.

No quarto capítulo, descreve-se a componente avaliativa do trabalho realizado, explicitando-se os instrumentos de avaliação selecionados, que serviram, de modo ambivalente, o propósito de aferir os processos, quer de ensino, quer de aprendizagem. Por fim, fazendo uma retrospectiva da PES e do mestrado em termos globais, enunciam-se conclusões a que através da componente investigativa foi possível chegar, as aprendizagens concretizadas ao longo do processo, e princípios a que a experiência vivida foi dando forma, e que orientarão a minha prática profissional.

CAPÍTULO 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo é feito um enquadramento da PES, caracterizando-se quer o ambiente humano quer físico da instituição onde decorreu. A atenção recai sobre a escola, respetiva equipa educativa, população escolar e turma junto da qual se desenvolveu a intervenção letiva. Cada uma destas dimensões configura uma secção distinta do presente capítulo.

A informação apresentada resulta da consulta dos seguintes documentos: *Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição* (Casa Pia de Lisboa CED Nossa Senhora da Conceição, s.d.); *Plano Estratégico da CPL, I.P. 2019-2023* (Casa Pia de Lisboa, 2018a); *Regulamento Interno CED Nossa Senhora da Conceição* (Casa Pia de Lisboa, 2018b); folheto institucional da Segurança Social (n.a., n.d). Inclui também dados provenientes do site oficial da Casa Pia de Lisboa e também informação disponibilizada pelo professor cooperante, o professor João Branco, e pela professora titular de turma, a professora Sara Silva. Por fim, incluem-se ainda considerações que resultam da experiência pessoal e da observação *in loco* deste universo específico. Os dados referidos foram recolhidos entre 23 de novembro e 14 de dezembro de 2018 coincidindo com a fase de observação da PES.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O grupo Casa Pia integra na sua estrutura organizativa o CED Nossa Senhora da Conceição (NSC), um dos diversos centros de educação e desenvolvimento existentes na cidade de Lisboa. Coexistem no CED NSC quatro níveis de escolaridade, sendo aí acolhidos alunos do ensino pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos. Em seguida, será feita referência à sua história, localização e recursos físicos, lema e missão, equipa educativa e população escolar.

História

O CED NSC ocupa parte das instalações do Convento de Nossa Senhora dos Remédios das Freiras da Santíssima Trindade ou Convento do Rato. O convento

surgiu, inicialmente, pela mão de um fidalgo, Manuel Gomes de Elvas, que no séc. XVII pediu a el-Rei D. Filipe para erigir um convento de freiras. Foi um descendente seu, a que chamavam de O Rato, que conseguiu iniciar a obra em 1675, e que terá dado o nome a esta zona da cidade.

Em 1721, as freiras mudaram-se para o convento e, na primeira metade do século XX, passou a funcionar no mesmo esta secção do grupo Casa Pia. A origem do CED NSC remonta ao século XVIII, mais concretamente ao dia 3 de julho de 1780, contando já a instituição com 239 anos de história. Tendo sido as suas primeiras instalações no Castelo de S. Jorge, esta surgiu em resposta às vicissitudes do terramoto de 1755, altura em que abriu as portas a crianças órfãs e abandonadas. O CED tornou-se desde cedo vanguardista no que concerne a métodos pedagógicos e foi precursor dos ensinamentos técnico-profissional, artístico e musical, e em pouco tempo tornou-se também uma instituição de solidariedade social de referência.

Até à atualidade, foi sofrendo alterações decorrentes das mudanças políticas, económicas e culturais vividas no nosso país. Hoje em dia, e na qualidade de instituição pública, a Casa Pia de Lisboa funciona sob a tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, contemplando igualmente as orientações do Ministério da Educação. Não obstante, detém autonomia administrativa, financeira, técnica e pedagógica.

Localização e recursos físicos

O CED NSC está localizado no Largo do Rato, zona de fácil acessibilidade, central e bastante movimentada, sendo um local de afluência constante de transportes públicos, veículos particulares e transeuntes. No entanto, o edifício escolar, sendo um antigo convento, é de certa forma um espaço insular, protegido da vida citadina em termos sonoros e visuais por uma fachada alta e imponente (ver figura 1). Sediada na parte central do mesmo edifício existe uma igreja, com que a comunidade escolar mantém uma relação de proximidade, e uma esquadra de polícia.



Figura 1 – Convento de Nossa Senhora dos Remédios das Freiras da Santíssima Trindade

O CED NSC é um edifício antigo que, para conseguir dar resposta às necessidades educativas dos dias de hoje, é frequentemente readaptado. Como pode ler-se no *Projeto Socioeducativo do CED NSC*: “O facto de ser um edifício antigo impõe algumas limitações a nível da adequação de espaços e exige permanentes cuidados de manutenção.”

Existem na escola duas entradas, sendo que uma se situa na Rua do Sol ao Rato, servindo essencialmente para acesso de pessoal docente e não docente e a outra localiza-se na Rua D. João V, sendo destinada à entrada e saída de alunos e pais. Para situações em que as condições meteorológicas não permitem a estadia dos alunos ao ar livre há três espaços de recreio exteriores e duas áreas recreativas no interior do edifício. É no primeiro piso que se situa a área do edifício escolar destinada ao 1º Ciclo e que alberga salas de aula, uma sala de informática, casas de banho e o recreio para os alunos deste ciclo. A escola dispõe ainda de biblioteca, ginásio, cantina, auditório, sala de música e o Salão Nobre, e outros espaços diversificados (e.g. salas de ciência, sala de música, sala de E.M.R.C., atelier do aluno) que permitem enriquecer a experiência educativa dos alunos que a frequentam.

Lema e missão

O lema da escola é “do sucesso à excelência: incluir, inovar, crescer e caminhar”, e perfilha a filosofia e valores do grupo Casa Pia numa dinâmica participativa em que todos os intervenientes devem assumir uma responsabilidade

partilhada, particularmente no que diz respeito às famílias. Existe também um forte sentido de ligação à comunidade exterior e, sendo uma escola associada da UNESCO desde 2015, promove uma educação de cariz humanista, tendo vindo a acentuar a promoção de uma “cidadania inclusiva e aberta ao Mundo” (*Projeto Socioeducativo*, s.a., s.d.).

De acordo com a documentação institucional da escola, a sua missão é a construção de um projeto de vida para cada criança que acolhe, protegendo-a e defendendo os seus direitos de forma inclusiva e personalizada. Rege a sua atuação pelo princípio da diferenciação pedagógica. Caracteriza-se essencialmente por dar especial atenção a jovens em situação de fragilidade social e familiar e/ou com necessidades educativas especiais, e equaciona no percurso de cada aluno a sua mundividência social e familiar. Propõe, deste modo, a cada aluno: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em sociedade. Oferece ainda um leque de aprendizagens multidisciplinares, sendo que os alunos usufruem de um conjunto vasto de iniciativas educativas, tais como um núcleo ambiental, um núcleo de teatro, entre outros (ver figura 2).



Figura 2 – Atividades promovidas no CED NSC

Além do que foi anteriormente referido, na escola prevalece ainda a ideia de formar cada estudante para que seja capaz de intervir na sociedade, que se transforme num bom cidadão e baseie as suas ações em valores éticos universais. Pelos objetivos a que neste âmbito se propõe chegar, pode afirmar-se que a instituição está claramente empenhada na educação para a cidadania da sua população escolar.

A equipa educativa

A equipa que acolhe diariamente os alunos é constituída por 86 membros, que se subdividem em quatro grandes áreas de atuação articuladas entre si: a Direção (duas colaboradoras); o Serviço de Educação e Formação, que integra sete educadoras de infância, 11 professores do 1º Ciclo, 36 professores do 2º e 3º Ciclos, seis educadores de 1º, 2º e 3º Ciclos, duas professoras de Educação Especial e seis auxiliares de educação do jardim de infância; os Serviços Técnicos de Apoio Socioeducativo, que possuem duas psicólogas, um terapeuta da fala e duas assistentes sociais; e os Serviços Administrativos e de Manutenção, que integram cinco colaboradores na secretaria, cinco assistentes operacionais e uma telefonista.

População escolar

A população escolar é constituída por um total de 465 alunos, cujas idades oscilam entre os três e os dezasseis anos, e que se distribuem por quatros diferentes níveis: Educação Pré-Escolar (seis turmas, 112 crianças); 1º Ciclo (oito turmas, 176 alunos); 2º Ciclo (quatro turmas, 88 alunos); 3º Ciclo (seis turmas, 89 alunos).

No que concerne às necessidades educativas especiais, dos 465 alunos que compõem a população escolar, 37 alunos usufruem de um programa educativo diferenciado: Plano Educativo Individual (PEI), 36 alunos; Currículo Específico Individual (CEI), um aluno.

Em termos de nacionalidades, 89% dos educandos são portugueses, sendo que os restantes 11% se distribuem por diversas nacionalidades, com predomínio de alunos de Cabo Verde, a que se seguem por ordem de maior representatividade, Brasil, Ucrânia, China, São Tomé e Príncipe, Roménia, Guiné-Bissau, Senegal, Nepal, Moçambique e Congo.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

O 3ºA era constituído por vinte e um educandos, onze raparigas e dez rapazes, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos de idade. Todos os elementos da turma eram de nacionalidade portuguesa. O estrato socioeconómico a que

pertenciam era majoritariamente baixo, concentrando-se dezassete alunos nos escalões 1 e 2, dois alunos no escalão 3 e apenas um aluno no escalão 4.

Em seguida, proceder-se à caracterização da turma, tendo em conta o seu comportamento, aprendizagem e relação com o Inglês.

Comportamento

O professor cooperante avaliou o comportamento geral da turma (anterior à minha chegada) como sendo “bom”, fazendo menção apenas a um caso particular de um aluno, que por vezes revelava comportamentos agressivos em consequência de uma vida familiar instável. Havia outros problemas latentes na turma também relacionados com vivências familiares, em alguns aspetos disfuncionais. Não testemunhei nenhum comportamento disruptivo que espelhasse instabilidade emocional por parte dos alunos, no entanto, estas questões foram amplamente problematizadas nos dois conselhos de turma em que estive presente.

O empenho de todos os intervenientes na reunião foi visível e enriquecido pela convergência multidisciplinar que as referidas reuniões proporcionam, salientando-se também em contexto de reunião uma abordagem humanista aos problemas detetados. Todos materializaram através das suas palavras uma mesma conceção do papel do professor, que vai para além da mera instrução. Nunan (2011) sublinha este caráter ambivalente da função docente no ensino de jovens aprendentes, que implica não só cuidar emocionalmente dos alunos, bem como assegurar que adquiram conhecimento científico: “(...) teachers of young learners have two jobs, to provide care and to provide instruction” (Nunan, 2011, p. 4). Num tempo em que vigorou uma educação menos progressista, em que o universo do aluno não era convocado, estes alunos estariam mais perto de se “perder”. Nesse sentido, as teorias que perspetivam o aluno e o seu mundo de forma mais holística, favorecem soluções mais adequadas.

Ao mesmo tempo, há ainda que considerar que os alunos desta idade concentram a sua vida social e afetiva em dois polos: a casa e a escola, podendo otimizar-se a influência desta última. Vivem uma fase que Erikson (1982) designa por “Segunda Infância” (dos seis aos doze anos de idade) e em que: “O lar continua a ser uma importante base de operações, mas as outras arenas (a sala de aula, a vizinhança, o grupo ou o bando) têm um significado especial” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 149). Neste grupo de alunos, a importância da socialização na escola é visível,

tratando-se de um grupo bastante coeso, cujos laços de amizade perduram desde o nível pré-escolar. Não esquecendo que a família representa também um pilar fundamental na vida dos alunos, a Casa Pia de Lisboa cultiva uma relação de proximidade com pais e encarregados de educação dos alunos, tentando estreitá-la particularmente em situações de maior vulnerabilidade. Nesta turma em particular, essa articulação é veementemente procurada pela existência de alunos com famílias desestruturadas.

No que se refere ao relacionamento da turma com os professores, este é essencialmente pautado pelo respeito e por manifestações de afetividade. São alunos cumpridores das regras e bastante afáveis, ainda que alguns nitidamente mais introvertidos. A relação com o professor cooperante é bastante estreita, muito por via da confiança que se foi construindo ao longo dos anos em que foi professor de Inglês da turma (desde a educação pré-escolar). Quando passei a assegurar as aulas da disciplina, o grupo aceitou bem esta transição. Não revelou instabilidade pela alteração, dando-se a conhecer e respondendo com interesse ao meu apelo para a participação nas atividades propostas. Como tal, intui um sentimento forte de segurança e conforto por parte do grupo relativamente à instituição e aos professores. Durante toda a experiência, os alunos foram simultaneamente cooperantes e afetuosos.

Relativamente ao relacionamento entre pares, este é globalmente caracterizado por relações de cooperação. Esta situação é particularmente visível em situações em que os alunos com mais facilidade na resolução das atividades se disponibilizam espontaneamente para ajudar os que têm maior dificuldade, o que acontece com alguma frequência, já que existe alguma assimetria na turma em termos de capacidades e aproveitamento.

Aprendizagem

No sentido de complementar a informação cedida pelo professor cooperante, foi administrado aos alunos um questionário inicial¹ (apêndice 10) na fase de observação, com o objetivo de recolher informações relativas quer aos seus gostos e

¹ Os questionários, quando bem conduzidos, consistem num processo relativamente simples, e bastante eficaz na obtenção de informação sobre um determinado grupo de pessoas tal como acreditam Dornyei e Taguchi (2010).

preferências, quer à percepção que têm da sua aprendizagem na disciplina de Inglês. Deste modo, esse conhecimento mais aprofundado dos alunos antecederia a preparação da unidade didática que lhes seria lecionada. Os seguintes aspetos foram contemplados: áreas disciplinares preferidas, áreas e competências em que têm mais facilidade; brincadeiras, personagens e atividades preferidas e uma secção final onde poderiam partilhar algo sobre si que considerassem pertinente. Dos vinte alunos da turma (só na fase da intervenção é que houve vinte e um, pois entretanto entrou um novo aluno na turma), dezoito responderam ao questionário.

Após a recolha e análise dos resultados, foi possível concluir que, em termos de áreas disciplinares preferidas, este é um grupo heterogéneo: cinco alunos preferem o Português, sete a Matemática e seis o Estudo do Meio. Estes dados têm, a meu ver, uma implicação direta com a forma como se relacionam com as línguas estrangeiras, uma vez que uma parte significativa da turma não considera a área das humanidades a sua preferida.

Não obstante, quando questionados sobre a área disciplinar em que têm mais facilidades, o número de alunos que respondeu Português sobe para nove. Ainda assim, tive oportunidade de verificar como os alunos escrevem na sua língua materna, sendo que alguns se debatem claramente com problemas no domínio da ortografia. Esta conjuntura tem, por sua vez, repercussões na forma como eles adquirem conhecimentos na língua estrangeira.

O grupo revelou ser também heterogéneo em termos de preferências relativas à forma (social) de trabalhar: sete alunos assumiram preferir trabalhar individualmente, cinco em pares e seis em grupo, não havendo assim uma preferência clara por uma delas. Tentou-se assim contemplar as várias opções para que os alunos pudessem desenvolver as competências que as diferentes possibilidades oferecem na tentativa de corresponder também às suas expectativas, gostos e estilos de aprendizagem distintos.

Por fim, quase todos os alunos responderam que a sua brincadeira preferida no recreio era algo que envolvia atividade física, como jogar à apanhada ou jogar futebol. As suas preferências espelham o que a investigação conduzida sobre jovens aprendentes em concluído: as crianças gostam de movimento (Nunan, 2011, Larsen-Freeman, 1996). Pareceu sensato, então, adotar a metodologia *Total Physical Response* (TPR), muito particularmente quando os alunos afirmaram explicitamente que gostavam de movimento.

Relação com o Inglês

Os alunos revelaram bons hábitos de trabalho, empenho e curiosidade relativamente à disciplina de Inglês. O seu contacto com a mesma iniciou-se ainda no jardim de infância, também na Casa Pia, com o professor cooperante a acompanhá-los enquanto docente, desde então, numa modalidade não curricular.

A turma tinha aulas de Inglês às quintas-feiras das 14h30 às 15h30 e às sextas-feiras das 09h às 10h. O facto de serem quase seguidas nos dias da semana, implicava que a turma ficasse quase uma semana sem contacto com a disciplina e, na perspetiva do docente, restava pouco tempo para readaptações à aula de sexta-feira, tendo em conta a forma como corria a de quinta-feira. Ambas as aulas acabavam por ter uma duração inferior a sessenta minutos, uma vez que à quinta-feira, a pedido da professora titular de turma, terminávamos cinco minutos mais cedo, para que os alunos tivessem tempo de lanchar. À sexta-feira, os alunos demoravam também cerca de cinco minutos a entrar e preparar os seus materiais para dar início às atividades, uma vez que era a primeira aula do dia.

O seu aproveitamento geral situava-se ao nível do “Bom”, havendo ainda, naturalmente, margem para uma melhoria dos resultados. Uma das áreas que mais se evidenciou como passível de melhoria foi a das competências orais, mostrando-se o grupo um pouco retraído quando solicitado para se expressar em inglês, nomeadamente respondendo apenas com recurso a palavras isoladas e não formulando ainda frases.

Em termos gerais, a turma não consegue acompanhar instruções que requeiram ir para além da “classroom language” a que estão habituados. Este facto constituiu um desafio quanto à decisão de comunicar quase exclusivamente na língua estrangeira na sala de aula. No entanto, os alunos entendem linguagem que lhes seja familiar, bem como vocabulário aprendido em unidades didáticas anteriores. Por norma, conseguem pronunciar corretamente as palavras na língua inglesa.

Quando desempenham tarefas simples, e cuja tipologia estão habituados, conseguem trabalhar com um bom grau de autonomia. Assume-se, no entanto, que quando colocados perante atividades em diferentes moldes, possam sentir algumas dificuldades. Por este motivo, será dado apoio aos alunos para que se crie alguma familiaridade com os novos procedimentos, o que nesta faixa etária faz sentido, já que a autonomia não é ainda total, devido a questões de desenvolvimento.

No que se refere à capacidade efetiva de utilização da língua inglesa, e de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (Council of Europe, 2003), os alunos situam-se no nível A1, que corresponde aos seguintes parâmetros:

Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help. (Council of Europe, 2003, p. 24)

A sala de aula

Durante a fase de observação e intervenção da PES, a professora titular de turma reorganizou o espaço frequentemente, dispondo cadeiras e secretárias, por vezes por filas, outras vezes em “ilhas”, mas nunca repetindo configurações, e alterando simultaneamente as posições dos alunos. Creio que se trata de uma estratégia positiva, na medida em que se desencorajam potenciais focos de indisciplina, por não haver um colega do lado fixo. Por outro lado, proporciona o desenvolvimento da maturidade dos alunos, que desta forma se veem perante o desafio de interagir com diferentes tipos de personalidade, e a trabalhar com quem gostam e não gostam, facto que os faz, indubitavelmente, crescer. Neste contexto, desenvolvem-se umas vezes relações de cooperação, outras de competição, mas há sempre um aprofundamento do conhecimento do “outro”, o que é fulcral porque se explora também a educação para a cidadania e a dimensão ética da educação.

As mudanças que ocorriam amiúde implicaram, no entanto, alguma perda de fluidez, a meu ver, na interação com a turma, porque olhava, por vezes, instintivamente para o sítio errado, à procura de um determinado aluno. O facto de a fase de observação de aulas ter sido, no meu caso, bastante reduzida, não ajudou nesse sentido, uma vez que ainda estava a conhecê-los e a memorizar os seus nomes.

Quando entrei pela primeira vez na sala de aula do 3ºA, senti o carácter um pouco sombrio daquele lugar, onde não havia muito espaço para a movimentação de pessoas, e onde não havia entrada de luz natural. Apesar de a sala ter uma janela grande, esta encontrava-se fechada, provavelmente para manter o espaço aquecido. Um outro aspeto que procurei contornar foi a ausência de uma secretária onde colocar

tudo o que transportava para a sala, nomeadamente a pasta de trabalho e materiais que seriam necessários para a mesma, tendo de dispersá-los por diversos pontos da sala, por cima dos manuais arrumados nas estantes ou dos dossiers.

Contudo, existia na sala um computador com acesso à Internet, um projetor e tela, amplificando-se assim o potencial educativo daquele espaço. Por outro lado, o ambiente em termos humanos proporcionado pela professora titular, quer pela forma como preparou e o espaço para espelhar o trabalho da turma, quer pelo modo como me recebeu e comigo cooperou durante todo o processo, tornaram as vicissitudes do espaço físico menos visíveis. Existia na sala um poster de pequenas dimensões mas cheio de significado, onde os alunos eram convidados a manifestar-se de acordo com o que experienciavam, escrevendo na secção “Achei bem” ou “Achei mal”, as suas opiniões. Este indicador de cada aluno era tido em conta, contribuía para a atmosfera positiva da sala.

SUMÁRIO

Neste capítulo procedeu-se à descrição do ambiente escolar onde decorreu a PES. Primeiramente, foi feita uma caracterização da instituição, neste caso a Casa Pia de Lisboa, CED NSC, tendo em conta a sua história, localização, recursos físicos, lema e missão, equipa educativa e população escolar. Por fim, procedeu-se a uma caracterização da turma 3ºA, em termos de comportamento, aprendizagem e relação com o Inglês, e da sala onde decorreram as atividades letivas. Tendo em conta a pertinência de melhorar as competências orais deste grupo de alunos, cuja fragilidade se mencionou anteriormente, no próximo capítulo procede-se à fundamentação teórica da componente investigativa da PES que, como tal, se centrou no desenvolvimento da oralidade.

CAPÍTULO 2. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ORAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

No presente capítulo é apresentada a fundamentação teórica do trabalho desenvolvido no decurso da PES. O capítulo encontra-se organizado em três subpartes. Na primeira, desenvolve-se o tema da oralidade enquanto objeto de estudo e área de investigação, referindo-se o que se sabe hoje sobre as competências de produção e interação oral, nomeadamente como se adquirem e o que facilita ou inibe o seu desenvolvimento. Na segunda parte, descrevem-se as idiossincrasias dos jovens aprendentes que são relevantes para a prática letiva. Finalmente, na terceira parte são apresentadas as metodologias que constituem o substrato teórico da PES e invocados os motivos que estão na origem da sua escolha.

2.1. O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO E INTERAÇÃO ORAL

“Learning and use are tightly interconnected – when a child uses English, adapting his or her oral skills to the task in hand, a micro level instance occurs of learning in action.” (Cameron, 2005, p. 50)

A investigação que tem vindo a ser desenvolvida na área da aprendizagem das línguas estrangeiras invalidou recentemente a tese de que estar exposto a uma língua é suficiente para adquirir competências comunicativas na mesma, tal como explicita Cameron (2005):

For some time in the 1980's, it was suggested that “comprehensible input”, i.e. listening to or reading English and making sense of it, was not just necessary for learning a language but would be enough on its own to drive language development (Krashen 1982) [...] in addition to being exposed to large amounts of comprehensible input, learners need to use their production resources and skills, if they are to develop knowledge and skills to share their understandings fully and accurately. (Cameron, 2005, p. 41)

Utilizar uma língua, quer em termos de produção oral quer escrita, implica uma capacidade criadora, generativa, que em nada se assemelha a um processo de reprodução linguística. Sabe-se hoje que é necessário assegurar a dialética entre competências de receção e de produção. Ambas têm que ocorrer para que o processo

de aprendizagem de uma língua redunde em proficiência, uma vez que embora sejam de diferente natureza, são também indubitavelmente caracterizadas pela complementaridade e reciprocidade (Nunan, 2011).

Nesse sentido, os exercícios de compreensão oral, a par da utilização do inglês enquanto língua de comunicação em aula, assumem relevância, por constituírem exemplos de práticas discursivas possíveis a que os discentes vão sendo expostos, permitindo assim um alargamento do repertório linguístico destes. Desta forma, a sonoridade da língua torna-se para eles mais familiar pois, enquanto ouvem, retêm os sons que replicarão ao falar (Linse, 2005).

Com efeito, a par das competências de receção referidas, é necessário viabilizar o desenvolvimento das competências de produção, que são por natureza de índole pragmática. Cameron (2005) sublinha o carácter funcional da fala: “speaking is the active use of language to express meanings so that other people can make sense of them” (p. 40). Não obstante, aprender uma língua estrangeira consiste num processo complexo, e de um modo geral bastante diferido no tempo, em que aprender a falar falando é fundamental. A dificuldade reside, em termos cognitivos, na conversão de conhecimento passivo em ativo. Scrivener (2005) argumenta: “There seems to be some difficulty in moving language from ‘up-there’ knowledge to actively usable language” (p. 147).

A complexidade da comunicação oral advém igualmente do facto de a sua eficácia depender de um conjunto de fatores. Os atos de fala convocam, de acordo com Nunan (2011), quatro tipos de competência: a competência linguística, que se caracteriza pelo conhecimento da língua enquanto sistema fonológico, lexical e gramatical; a competência sociolinguística, que permite adaptar o discurso ao contexto em que decorre; a competência estratégica, que viabiliza a negociação de sentido e a reparação de quebras comunicativas e, por fim, a competência discursiva, que garante a coesão e a coerência da conversação.

Ao contrário do que se verifica relativamente às competências escritas, todos estes mecanismos ocorrem em contexto de simultaneidade, acrescentando a essa dinâmica a dificuldade da imediatez de resposta. Para que a interação seja bem-sucedida a transição entre interlocutores deve fluir naturalmente, e é também necessário pronunciar corretamente os fonemas, conhecer padrões de acentuação e entoação da língua, e articular o discurso no seu todo (Harmer, 2007). É necessário ainda ter em conta que, para que a comunicação se estabeleça, há conhecimentos formais

complexos que são convocados: cada falante tem que conseguir encontrar as palavras e estruturas gramaticais adequados para transmitir significados e organizar o discurso de modo a ser entendido pelo seu interlocutor (Cameron, 2001).

Em termos pedagógicos, esta ideia de conceder ao aluno um espaço de intervenção em contexto letivo, dedicado ao desenvolvimento das suas competências de produção e interação orais, inviabiliza a exclusividade de uma aprendizagem de caráter teórico, que enfatiza a correção formal em detrimento da fluência linguística, e que está associada sobretudo a aulas expositivas, centradas na figura do professor. Esta dá lugar a uma abordagem em que a eficácia comunicativa assume preponderância relativamente à exatidão da forma. Scrivener (2005) descreve este desígnio ao referir: “(...) we are primarily concerned with enabling and encouraging communication, rather than with controlled use of particular items of language or with accuracy” (p. 153).

Consequentemente, configura-se pela utilização efetiva da língua um novo espaço para a legitimidade e pertinência do erro enquanto etapa fulcral do processo de aprendizagem de uma língua. No entanto, o erro é muitas vezes ainda culturalmente conotado com algo negativo no contexto educativo contemporâneo. Os alunos ainda o percecionam como algo a evitar (Halliwell, 1992). Reverter esta tendência, e transmitir aos alunos a ideia de que o que dizem é mais importante do que a correção que se lhe sucede (Slattery & Willis, 2001), constitui uma mudança de paradigma crucial para que se verifique um aumento da predisposição destes para comunicar na língua estrangeira. A proficiência nessa língua será o resultado de todas as vezes que fizerem uso da mesma, conquistando-a de forma cumulativa (Cameron, 2005). Daí decorre que a aprendizagem não constitui um processo dicotómico. Trata-se, antes, de um continuum que, pelo uso da língua, se percorre. É, por outro lado, um processo subtil e, por vezes, impercetível. A cada experiência de utilização da língua, um conhecimento prático, implícito e intuitivo sobre a mesma (Linse, 2005) é conquistado pelo aprendente, que assim se aproxima de uma maior independência no seu uso.

Quando os alunos de uma língua estrangeira são jovens aprendentes, estas competências encontram-se ainda numa fase incipiente. No próximo subcapítulo, as especificidades dos alunos desta faixa etária, e suas implicações pedagógico-didáticas, são analisadas.

2.2. AS CARACTERÍSTICAS DOS JOVENS APRENDENTES E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Não existe evidência de que iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira quando se é criança supera, em termos de resultados de aprendizagem, um início mais tardio (Nunan, 2011; Linse, 2005). Contudo, em algumas áreas, os jovens aprendentes reúnem características que os situam, à partida, num estágio de desenvolvimento propício ao início da referida aprendizagem. No que concerne às competências orais em particular, iniciá-las cedo é particularmente importante, já que se tira partido de algumas especificidades positivas desta faixa etária.

O ímpeto para comunicar é um dos requisitos que concorre, em grande medida, para o sucesso da aprendizagem de uma língua. As crianças, ainda longe das inibições da adolescência são, de um modo geral, expansivas. Halliwell (1992) refere a este respeito: “Of all the instincts and attributes that children bring to the classroom this (the instinct for interaction and talk) is probably the most important for the language teacher” (p. 8). Tal como foi descrito no subcapítulo anterior, conseguir-se-á capitalizar este potencial comunicativo dos alunos, concretizando atividades que promovam a fluência, em detrimento do perfeccionismo da forma, que pode ser bastante limitador e, até, dissuasor. A forma, embora não deva ser negligenciada, não deve ser prioridade (Halliwell, 1992).

Um outro aspeto que constitui uma vantagem é a facilidade de pronúncia. Quando se é jovem verificam-se algumas dificuldades em pronunciar determinados sons, nomeadamente da língua inglesa. No entanto, essa dificuldade é transversal a todos os falantes, incluindo falantes nativos. Nunan (2011) descreve a complexidade do processo ao afirmar: “If native speakers of English take over eight years to master the individual sounds in the language, consider the challenge posed to young second language learners” (p.147). Independentemente dessa fragilidade transversal, os jovens aprendentes não nativos quando comparados com aprendentes não nativos de idades mais avançadas, estão em clara vantagem e obtêm melhores resultados relativamente à pronúncia (Linse, 2005).

Por outro lado, os jovens aprendentes são geralmente entusiastas e, para eles, aprender inglês significa aprender a falar a língua (Brewster & Ellis, 2004). Para que desde o início da aprendizagem os alunos vejam cumpridas as suas expectativas e não se desmotivem, é importante que lhes sejam facultadas tantas oportunidades de falar

quanto possível, uma vez que desse modo mais facilmente verificam uma progressão observável. Esta necessidade premente de resultados deve ser perspectivada nas várias fases de planificação e execução curriculares (Brewster & Ellis, 2004).

Na fase de planificação curricular, devem igualmente estabelecer-se objetivos que já tenham sido atingidos na língua materna dos alunos. Seria uma incongruência exigir resultados na língua estrangeira ainda não conquistados na língua materna, uma vez que a literacia nesta última se encontra ainda em fase de desenvolvimento (Brewster & Ellis, 2004; Linse, 2005; Singleton & Pfenninger, 2019).

A par das facilidades que os discentes desta faixa etária apresentam, há que considerar igualmente as suas vulnerabilidades, bem como a fase de desenvolvimento cognitivo e social em que se encontram, por terem impacto direto na capacidade de desenvolvimento do seu discurso (Cameron, 2005). Harmer (2007) é perentório quanto à relevância do fator idade na prática letiva quando aponta que: “The age of our students is a major factor in our decisions about how and what to teach” (p. 81).

As competências de produção e interação orais são no 1º Ciclo ainda elementares. Consequentemente, a capacidade para a produção de um discurso original, em que espontaneamente os alunos associam palavras para construir frases, é bastante limitada. Por outro lado, os recursos linguísticos são também poucos ainda (Slattery, 2001). Considerando esta realidade, nesta fase pode propor-se aos alunos que substituam elementos da frase por outros que façam sentido. A título de exemplo, pode solicitar-se aos alunos uma alternativa às palavras *red coat*, na frase *I am wearing a red coat*. A prática discursiva é assim bastante controlada, sustentando-se, em grande medida, no recurso a expressões ou *chunks of language* (Brewster & Ellis, 2004). A extensão das frases utilizadas pelas crianças é um dos fatores que educadores e linguistas analisam quando avaliam o seu desenvolvimento linguístico (Linse, 2005). Assim, deve também adequar-se a dimensão das frases solicitadas ao estágio de desenvolvimento dos alunos.

Em contexto de sala de aula, as atividades propostas devem ser igualmente acompanhadas de algum apoio, uma vez que os alunos mais jovens ainda não conquistaram uma autonomia total. Por outro lado, o apoio justifica-se pelo facto de a produção oral consistir numa competência particularmente difícil. É, por exemplo, mais difícil de adquirir do que a capacidade de compreensão oral. Por esse motivo, é preciso que o docente providencie apoio, não só nas atividades de compreensão mas também nas de produção (Cameron, 2005). Exemplos de procedimentos possíveis são

a existência de um suporte escrito ou visual, a divisão dos enunciados a verbalizar em partes ou o recurso à repetição.

Uma outra característica que deve ter repercussão no ensino é o facto de os jovens aprendentes apreenderem o sentido do discurso de um modo mais sistémico que analítico, conseguindo, de um modo geral, apropriar-se do significado do que lhes é dito de forma holística, não se detendo ainda na análise detalhada do discurso ouvido (Halliwell, 1992; Nunan, 2011). Assim, a compreensão do todo antecede a compreensão dos seus elementos constituintes, ou seja, de cada palavra isolada. É nesse sentido que Halliwell (1992) também afirma que a compreensão em crianças bastante jovens se processa fundamentalmente através da comunicação não-verbal:

We know from experience that very young children are able to understand what is being said to them even before they understand the individual words. Intonation, gesture, facial expressions, actions and circumstances all help to tell them what the unknown words and phrases probably mean. (Halliwell, 1992, p. 3)

Diversificar a natureza dos estímulos e dos materiais utilizados em aula, como sendo a imagem, a música, o movimento, ou ainda a integração curricular, que aproxima áreas em que se trabalham os interesses dos alunos, são procedimentos úteis para a compreensão e construção de sentido por parte destes. Também as atividades idealizadas devem coadunar-se com reais necessidades comunicativas de alunos desta idade, como pedir ajuda a um adulto ou jogar um jogo (Linse, 2005).

Por outro lado, os alunos de 1º Ciclo têm, pelo estágio de desenvolvimento em que se encontram, pouca capacidade de manter a atenção por períodos prolongados de tempo, e perdem o interesse com facilidade (Cameron, 2001; Shin, 2006; Nunan, 2011). Deve, por isso, assegurar-se a alternância de atividades, conseguir que tenham características diversificadas, bem como promover uma boa dinamização das mesmas. Dar resposta às diferentes inteligências² existentes numa turma – a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial e a corporal-cinestésica – constitui também uma estratégia fundamental para contrariar a desatenção (Nunan, 2011) e estimular a aprendizagem de diversas formas.

É importante referir ainda o domínio comportamental, dado que os jovens aprendentes podem não evidenciar dificuldades de compreensão, uma vez que tendem, nesta fase, a gostar de agradar os adultos e não verbalizar aquilo que não

² Para mais informações sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas ver Gardner (2011).

compreendem. Por esse motivo, podem agir como se tivessem entendido algo, repetindo, por exemplo, palavras-chave da mensagem transmitida pelo professor (Cameron, 2005). Uma resposta eficaz a esta questão é a verificação frequente da aprendizagem por parte dos docentes, bem como a implementação de estratégias de avaliação apropriadas à idade dos aprendentes (sobre a questão da avaliação, consultar o Capítulo 4 do presente relatório) e que os vão direcionando no seu processo de aprendizagem. Na sequência das instruções dadas aos alunos para uma atividade, é um procedimento eficaz ilustrar o que é pretendido através de um exemplo (Slattery, 2001).

Embora seja possível efetuar um retrato dos aprendentes desta idade, a heterogeneidade poderá ser mais evidente neste ciclo de escolaridade do que nos seguintes, pelo facto de a infância constituir uma fase de extraordinário desenvolvimento a vários níveis. Pode, por isso, haver uma discrepância entre idade cronológica e idade desenvolvimental (Brewster & Ellis, 2004). Numa turma constituída por crianças que tenham idades cronológicas muito aproximadas, podem coexistir alguns elementos aptos e outros inaptos para uma mesma atividade didática, por diferenças de ritmo no domínio desenvolvimental. Há, por outro lado, assimetrias originadas pelas diferenças de desenvolvimento em diferentes áreas, como o desenvolvimento linguístico, psicológico e social, tal como Cameron (2001) argumenta: “We will find that important differences arise from the linguistic, psychological and social development of the learners” (p.1). Por vezes, coincidem ainda na mesma criança um desenvolvimento bastante avançado ao nível cognitivo e uma imaturidade evidente em termos sociais e emocionais (Linse, 2005). Todas estas variáveis se conjugam de uma forma única em cada indivíduo. Por esse motivo, a observação cuidada de cada realidade determinará, em grande medida, o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

2.3. A APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A oralidade pode ser trabalhada de diversos modos, com recurso a diferentes metodologias, estratégias e recursos. Para a consecução dos objetivos definidos para a PES, optou-se, em termos metodológicos, pelo que é comumente designado por

método eclético, que consiste na seleção de princípios orientadores e técnicas provenientes de diversas metodologias. Neste estudo foram consideradas as seguintes: *Communicative Language Teaching* (CLT), *Task-based Learning* (TBL), *Total Physical Response* (TPR), *Audiolingual Method* (ALM) e uma abordagem indutiva ao ensino da gramática.

Communicative Language Teaching

A abordagem comunicativa marcou o início de uma enorme mudança de paradigma no ensino das línguas no século XX (Richards & Rodgers, 2002). De acordo com esta metodologia, a aquisição de uma língua é conceptualizada como um processo e não como um conjunto de conteúdos, que visa a comunicação interpessoal, em contextos reais (Nunan, 2011). Nesse sentido, o conhecimento das regras de uma língua não habilita necessariamente um aprendente a usar essa língua, na medida em que esse conhecimento não contempla uma fase de preparação para a comunicação real. Essa preparação deve ser concretizada em aula, simulando situações concretas, que correspondam à satisfação de necessidades reais de interação entre pessoas, como persuadir, fazer um pedido, prometer ou comprar algo.

Atividades comunicativas como jogos, *role-plays* e tarefas que impliquem a resolução de problemas devem, nesse sentido, integrar o currículo (Larsen-Freeman, 1986). A verosimilhança que se pretende alcançar através destas atividades determina um outro eixo central do CLT, o da autenticidade, quer da linguagem, quer dos materiais utilizados (*ibidem*). Daí resulta um menor distanciamento entre a sala de aula e o mundo exterior. Os alunos devem ainda usar a língua tanto em contextos de produção como de receção em situações ainda não ensaiadas (Brown, 2000), de modo a estarem aptos a assumir ambas as posições num contexto de comunicação.

Na génese de qualquer ato comunicativo reside um propósito, que consiste na vontade de comunicar algo a alguém. De acordo com os princípios do CLT, conseguir que a comunicação se estabeleça afigura-se, por isso, um objetivo pelo menos tão importante como a correção linguística (Harmer, 2007). Nesse sentido, os erros são considerados um fenómeno natural no ato discursivo de um aprendente de uma língua estrangeira e uma vertente importante na aprendizagem de uma língua (Shastri, 2010). Cada erro constitui um indicador de que existe uma lacuna no conhecimento e afigura-se como uma oportunidade para supri-la. Pelo potencial de desenvolvimento da

proficiência linguística que encerra, adquiriu no seio desta metodologia uma conotação bastante positiva.

No contexto da abordagem comunicativa, o papel do professor torna-se menos dominante do que nos métodos tradicionalmente centrados nele. Neste âmbito, este atua como um facilitador da aprendizagem, conselheiro ou informador (Nunan, 2011). Consequentemente, os alunos assumem uma maior responsabilidade como gestores da sua aprendizagem, uma vez que o professor deixa de se assumir como a figura tutelar de transmissão do conhecimento e o aluno assume a responsabilidade de construir esse conhecimento, por exemplo, investigando uma determinada temática em estudo de modo mais autónomo (Larsen-Freeman, 1986).

Harmer (2007) salienta ainda o carácter natural e intrínseco da aprendizagem de acordo com os princípios do método quando refere: “A major strand of CLT centres around the essential belief that if students are involved in meaning-focus communicative tasks, then ‘language learning will take care of itself’” (p. 69). Nesse sentido, a aceitação generalizada da CLT teve repercussões no processo de conceção das aulas sendo que uma das ideias-chave da metodologia é precisamente o destaque atribuído à tarefa (*task*) enquanto procedimento didático, que se generalizou igualmente (Nunan, 1989). Existe, por esse motivo, uma estreita ligação entre o CLT e o TBL, método que em seguida se apresenta.

O facto de o método preconizar uma preparação para situações comunicativas reais determinou a inclusão das suas estratégias na unidade didática lecionada.

Task-based Learning

Scrivener (2005) descreve o TBL como uma variante da metodologia CLT, que baseia ciclos de trabalho em torno da preparação, realização e análise reflexiva de tarefas que, por sua vez, decorrem de necessidades e competências da vida real. O Conselho da Europa refere que as tarefas são características do quotidiano pessoal e profissional e envolvem a ativação estratégica de competências específicas conducentes ao resultado esperado (Council of Europe, 2003). Nunan (2011), transpondo a definição para um contexto educativo, descreve uma tarefa como uma atividade didática que implique um ato comunicativo com princípio, meio e fim e em que o objetivo primordial seja privilegiar o conteúdo relativamente à forma:

(...) a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (Nunan, 2004, p. 4)

A forma gradual e cumulativa segundo a qual as sequências de trabalho são estruturadas é característica do TBL. Cada tarefa constitui um projeto desenvolvido em aula com princípio, meio e fim estabelecidos, e a finalização bem-sucedida de uma etapa constitui um requisito para a concretização das etapas seguintes em que a tarefa se encontra estruturada.

A escolha de cada tarefa é realizada atendendo a um conjunto de variáveis: os conteúdos a mobilizar, a sua complexidade, as características dos alunos, as temáticas a abordar e os percursos de aprendizagem já efetuados (Nunan, 1989). A estas acresce ainda a linguagem necessária, as competências de interação e a maturidade dos alunos (Hestetræet, 2018).

A interação entre alunos é igualmente imprescindível na consecução das tarefas, uma vez que é através da conversação que se concretiza a aquisição da linguagem (Richards & Rodgers, 2001). A par disso, o envolvimento dos discentes em cada tarefa cria a necessidade de utilizar quer vocabulário familiar quer desconhecido, em contexto (Hestetræet, 2019), contribuindo também esse fator para o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Apesar de se ceder primazia ao conteúdo em detrimento da forma, esta assume também relevância. Pressupõe-se que o domínio formal vai acontecendo naturalmente aquando do desempenho de cada tarefa (Beglar & Hunt, 2002, p. 97).

Tendo em conta os vários aspetos enumerados, considerou-se o TBL na planificação da unidade didática lecionada aquando da PES por motivos organizacionais (desenho curricular em torno de tarefas) e pela compatibilidade com os pressupostos do CLT.

Total Physical Response

O fundador do método TPR, James Asher (1977), crê que o processo de aprendizagem de uma segunda língua se assemelha à aquisição da língua materna por parte de uma criança, na medida em que as crianças ouvem intensamente a sua língua

antes de começar a falar. A par disso, muito do discurso que ouvem assume a forma imperativa, implicando uma reação subsequente (Nunan, 2011). O ensino de uma língua estrangeira deve espelhar esse mecanismo, proporcionando aos alunos a audição de frases, geralmente no modo imperativo, a que devem reagir com o movimento correspondente (e.g. “Run on the spot!”) para que, numa fase posterior da aprendizagem, possam eles verbalizar as frases entretanto interiorizadas.

O método TPR caracteriza-se, como descrito, pela coordenação entre discurso e movimento. Perfilha também princípios da escola de psicologia humanista, que considera a influência de fatores emocionais na aprendizagem. Nesse sentido, propõe atividades de caráter lúdico, que se assemelham a jogos e que contribuem para a criação de uma atmosfera positiva e consequente redução da ansiedade por parte dos alunos, facilitando assim a aprendizagem (Richards & Rogers, 2002). A estes benefícios, Larsen-Freeman (1986) acrescenta outros aspetos, como o facto de o conteúdo a transmitir ser veiculado através de ações, o movimento ativar a memória, a linguagem dever ser apresentada em expressões ou frases e não palavra a palavra, e reforça ainda a importância do caráter lúdico das atividades na eficácia da aprendizagem:

Meaning in the target language can often be conveyed through actions; Memory is activated through learner response; (...) The target language should be presented in chunks, not just word by word. (...) Language learning is more effective when it is fun. (Larsen-Freeman, 1986, pp. 114-115)

O TPR reúne diversos benefícios, podendo ainda acrescentar-se o facto de conciliar aspetos dos estilos de aprendizagem auditivo, visual e tátil e permitir inúmeras variantes e adaptações quando utilizada com jovens aprendentes (Linse, 2005). O estímulo inicial para uma atividade de TPR podem ser imagens, que quando apresentadas são descritas pelo docente para introduzir vocabulário novo, aliando-se assim uma componente de compreensão oral à componente visual, a que se associa depois ainda o movimento, existindo três vias complementares de aprendizagem, neste caso, de conteúdos lexicais. Por outro lado, é possível adaptar o grau de dificuldade de cada exercício, podendo as frases no modo imperativo, que estão na génese do movimento por parte dos alunos, ser constituídas inicialmente apenas por uma palavra (e.g. “Jump!”), ficando gradualmente mais complexas (Linse, 2005).

O TPR é essencialmente usado com alunos em fase inicial ou intermédia da aprendizagem de uma língua (Scrivener, 2005). Considera-se particularmente apropriado para os primeiros anos de aprendizagem de jovens aprendentes, pela ênfase dada à compreensão oral, movimento, foco no momento presente e ausência de ensino formal de gramática, assumindo-se também a primazia do significado relativamente à forma (Nunan, 2011). Deste modo, a compreensão oral constitui um meio para atingir o principal objetivo do método que é a produção oral (Richards & Rogers, 2002).

Todos os aspetos acima descritos concorreram para o recurso a atividades características do TPR ao longo da PES. Em síntese, esta metodologia assumiu proeminência na lecionação da unidade didática pela ênfase dada ao movimento, veículo importante de aprendizagem para jovens aprendentes.

Audiolingual Method

Sob a influência do Behaviorismo, os defensores do ALM argumentam que a aprendizagem resulta da formação de hábitos e envolve concomitantemente a memorização (Nunan, 2011). Num contexto educativo, os alunos aprendem inglês se sujeitos a rotinas de estímulo-resposta baseadas em exercícios orais, em que se praticam estruturas gramaticais, ordenadas de acordo com um grau de dificuldade crescente (Puchta, 2019). Duas das estratégias propostas por esta metodologia podem ser facilmente adaptáveis a jovens aprendentes, e podem também ser particularmente pertinentes para eles: *drills* e diálogos (Linse, 2005).

Os *drills* permitem que os alunos verbalizem estruturas existentes na língua, através de inúmeras repetições, em que se vão introduzindo variações pela manipulação de diferentes elementos das frases, sendo assim úteis para introduzir novas estruturas linguísticas. Os *drills* desenvolvem igualmente a fluência e o domínio de aspetos estruturais e fonológicos da língua (Nunan, 1989) e, nesse sentido, promovem o desenvolvimento da competência comunicativa, particularmente no que se refere à oralidade. Neste sentido, as regras de funcionamento da língua não são explicitadas, mas são antes deduzidas a partir dos exemplos linguísticos trabalhados (Larsen-Freeman, 1986).

No que se refere à prática de diálogos, esta proporciona aos alunos pequenos guiões aplicáveis à vida real, residindo aí o seu valor enquanto atividade didática. Apesar desta metodologia ter acabado por cair em descrédito enquanto constructo

teórico, as estratégias e procedimentos no seu âmbito propostos têm ainda lugar nas salas de aulas um pouco por todo o mundo.

O ALM foi considerado pertinente para a PES por permitir a prática controlada de competências orais e pela relevância atribuída à memorização, que permite a criação de um repertório lexical que consubstancia a competência comunicativa dos alunos. Nesse sentido, o método foi selecionado mais pelas estratégias e procedimentos que propõe do que pelos princípios que advoga.

Abordagem indutiva ao ensino da gramática

Em termos metodológicos, a presente unidade didática caracterizou-se ainda por uma abordagem indutiva ao ensino da gramática. Apesar de o método CLT ter preterido o perfeccionismo linguístico em relação à fluência e à capacidade de comunicar em contextos reais, não deve no ensino de uma língua depreciar-se a importância da correção linguística e do conhecimento da forma. Nunan (1989) refere nesse sentido: “(...) it is now widely accepted that there is value in classroom tasks which require learners to focus on form” (p. 13). Com efeito, era objetivo desta unidade didática que os alunos compreendessem o uso e a forma do tempo verbal *Present Continuous*. No entanto, uma vez que se tratava de uma turma de jovens aprendentes, optou-se por uma abordagem indutiva ao ensino deste conteúdo gramatical, que se caracteriza por uma apresentação da estrutura linguística em causa em contexto, ao invés de apresentar antecipadamente a regra gramatical para só depois facultar exemplos, o que corresponderia a uma abordagem dedutiva do ensino da gramática (Nunan, 2011).

A abordagem dedutiva é inviável com aprendentes muito jovens, pelo facto de não terem ainda desenvolvido a capacidade de raciocínio abstrato (Nunan, 2011). Deste modo, em vez de se antecipar uma exposição sobre os aspetos formais do uso do *Present Continuous*, introduziu-se este tópico através de um jogo característico do método TPR, em que os alunos associavam à verbalização de frases naquele tempo verbal (e.g. “I am running.”) gestos correspondentes, interiorizando assim a linguagem em contexto. Por outro lado, sendo o desenvolvimento da oralidade o fio condutor da unidade didática, foi possível deste modo promover um exercício de produção oral em que o domínio da forma era um objetivo tão importante como a transmissão de conteúdo. Consideraram-se as atividades desenvolvidas em torno desta matéria como

um contributo para a sua aprendizagem, que é gradual e implica repetição posterior. Cameron (2005) esclarece quanto à necessidade de consolidação: “Any one instance of grammar modelling or use is not itself a guarantee of learning, but should be seen as one contribution to the learning process” (p. 97). Com efeito, cada efeméride em que um aprendente contacta com um aspeto novo da língua, corresponde ao primeiro estágio de aprendizagem do mesmo. A referida aprendizagem pressupõe novos encontros para se realizar na plenitude.

SUMÁRIO

Era objetivo deste capítulo apresentar o substrato teórico da planificação da unidade didática lecionada, que se operacionalizou em torno das competências orais, permitindo assim uma perspetiva mais globalizante da PES. Deu-se início ao capítulo descrevendo o modo como se desenvolvem hoje em dia a produção e interação oral em sala de aula. Em seguida, apresentaram-se características dos jovens aprendentes que têm implicações no desenvolvimento da oralidade. Por fim, foi feita uma apresentação e justificação das opções metodológicas que constituíram o substrato teórico da PES.

No próximo capítulo, estabelece-se uma ponte entre teoria e prática educativas, dissertando-se sobre a unidade didática no que se refere ao seu enquadramento curricular e didático, às estratégias de ensino-aprendizagem implementadas e apresenta-se, por fim, uma descrição e reflexão das aulas lecionadas.

CAPÍTULO 3. A UNIDADE DIDÁTICA LECIONADA

O presente capítulo, relativo à unidade didática desenvolvida a propósito da PES, é composto por três partes. Na primeira parte, tem lugar o seu enquadramento curricular e didático. Na segunda, procede-se à explicitação das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas. Por fim, na terceira e última parte, é apresentada uma descrição e reflexão sobre as dez aulas lecionadas.

3.1. O ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO

Os três documentos reguladores do ensino de Inglês no 1.º CEB – as *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclos* (Bravo *et al.*, 2015), as *Aprendizagens Essenciais Inglês 3º ano* (s.a., 2018) e o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico / Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005) – constituem a matriz a partir da qual foram concebidas as dez aulas que compuseram a unidade didática. Não obstante, outro documento oficial foi igualmente contemplado³ bem como o manual dos alunos, como se verificará mais adiante. Em seguida, descreve-se sumariamente o que prevê cada um dos documentos de referência mencionados.

As *Orientações Programáticas* (Bento *et al.*, 2005) resultam do programa de generalização do ensino de Inglês no 1.º CEB e constituem o primeiro documento, oriundo do Ministério de Educação, com vista à orientação da atividade docente da disciplina neste ciclo. Neste documento sublinha-se que o ensino do Inglês visa o desenvolvimento global da criança e não apenas a sua competência linguística. Enumeram-se finalidades, as quais englobam: a educação intercultural; a educação para a cidadania; o desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioafetivas, culturais e psicomotoras da criança; o estímulo da capacidade de memorização e concentração; e a autorregulação da aprendizagem.

³ *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Educação para a Cidadania* (Direção Geral da Educação, 2017).

Os objetivos definidos para a unidade didática por mim lecionada convergem para estas finalidades. No que diz respeito à operacionalização curricular, o documento adverte para a necessidade de conceder prioridade à audição e oralidade, recomendação a que se atendeu e que é consonante com a área de investigação que esteve em curso ao longo da PES (como referido no Capítulo 1). Os restantes documentos reguladores, que a seguir se referem, vieram, mais tarde, complementar a informação contida nas *Orientações Programáticas*.

As *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015) pormenorizam as diretrizes mais gerais das *Orientações Programáticas*, apresentando informação mais concreta relativamente à execução do currículo, através da especificação de sete domínios de referência, a saber: Domínio Intercultural; Léxico e Gramática; Compreensão Oral; Interação Oral; Produção Oral; Leitura; e Escrita. Define também objetivos e descritores de desempenho. O conceito de meta, transversal a todas as disciplinas do ensino básico, uniformiza o ponto de chegada comum a todas as salas de aula do país. No documento é referido que toda a didática do Inglês no 1.º Ciclo deve assentar em alguns princípios basilares, como: o predomínio da oralidade (voltando a reforçar-se a primazia das competências orais também neste documento); a aprendizagem gradual que se inicia através da compreensão oral e repetição, progredindo para situações elementares de interação e expressão; o recurso a atividades simples de leitura e escrita; e a apresentação de léxico contextualizado. O verbo “identificar” é o mais recorrente na enunciação das metas (e.g. “1.4. Identificar vestuário e calçado” [p.6] – Domínio Intercultural), em concomitância com a fase embrionária da aprendizagem da língua em se encontram os alunos deste ciclo.

As *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018) instituem, como o próprio nome indica, o denominador comum das aprendizagens mínimas a atingir nos 3º e 4º anos de escolaridade. Reforçando a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira não se encerra apenas na competência linguística, foram delineadas em acentuada articulação com os valores de uma educação humanista. São linhas orientadoras das *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018) a promoção de estratégias que suscitem ações de solidariedade entre pares ou a disponibilidade para o autoaperfeiçoamento.

Paralelamente, procedeu-se a uma análise cuidada do manual dos alunos, *Smiles 3º ano Pupil's Book* (Dooley & Evans, 2017) uma vez que foi acordado entre mim e o professor cooperante que asseguraria uma unidade didática, mas que incluísse necessariamente todos os conteúdos que constassem dessa mesma unidade no manual,

de modo a que nenhum conteúdo fosse excluído ou repetido na transição entre o trabalho de ambos. A unidade didática que selecionei incluiu todos os conteúdos da Unidade 5 do manual, e foi delineada em torno do tema “Clothes and Accessories”, destacando-se ainda dois “temas-satélite” em relação ao primeiro: “Summer” e “The Weather”.

Em seguida, é apresentada uma seleção de objetivos que figuram nos três documentos oficiais referidos acima (ver tabela 1), elaborada tendo em conta a unidade didática a desenvolver ao longo da PES. A sua apresentação num quadro permite uma leitura quer vertical quer horizontal, que facilita a observação de aspetos convergentes e divergentes dos mesmos. A componente investigativa, como referido, centra-se no desenvolvimento das competências orais. Nesta componente, parte-se da premissa de que se os alunos forem participantes ativos do processo de aprendizagem, se lhes for dada oportunidade de falar, a sua capacidade comunicativa, particularmente no que concerne à oralidade, melhora. A informação relativa às competências orais encontra-se destacada a negrito na tabela 1, por constituir o cerne da presente investigação.

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo et al., 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo (Bravo et al., 2005)
<p><u>Domínio Intercultural:</u> Conhecer algumas características do seu país e de outros países. 1. Localizar diferentes países no mapa. 1. Conhecer-se a si e ao outro. 1.2. Identificar elementos da família restrita e alargada. 1.4. Identificar vestuário e calçado. 3.2. Identificar climas distintos. 3.3 Identificar elementos da natureza (p. 6).</p> <p><u>Léxico e Gramática:</u> 4. Conhecer vocabulário simples do dia a dia 4.2. Reconhecer nomes de alguns países. 4.3. Reconhecer diferentes origens. 4.4. Identificar membros da família restrita e alargada (p. 7). 6. Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano. 6.1 Identificar vocabulário relacionado com o outono. 6.2. ...inverno. 6.3. ...primavera. 6.4. ...verão. 6. 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua (p. 8). 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua: <i>The</i></p>	<p><u>Áreas Temáticas:</u> Tempo atmosférico / Meses do ano Estações do ano / Vestuário Família / Cores / Saudações e apresentações elementares / Países e nacionalidades / Escola e rotinas (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral:</u> Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. Identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna. Acompanhar a sequência de histórias, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Escrita:</u> Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido. Fazer exercícios de leitura (silenciosa/em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes (p. 6).</p>	<p><u>Atividades:</u> Identificar vocabulário relacionado com o tempo. Dizer como está o tempo. Identificar vestuário. Responder perguntas sobre vestuário. Descrever o que outras pessoas têm vestido. Identificar cores.</p> <p><u>Vocabulário:</u> <i>hot, cold, sunny, raining, snowing, windy. T-shirt, shirt, skirt, jeans, socks, dress, jacket, shorts, scarf, shoes, boots, trainers. / Red, white, yellow, black, purple, pink, orange, brown, grey, green, blue. / Pen, pencil, rubber, pencil sharpener, pencil case, school bag, ruler.</i></p> <p><u>Estruturas:</u> <i>What's the weather like today? It's (hot). / What am I doing? You are (running). What's this? It's a (T-shirt). / They are (boots). / What are you wearing? I'm wearing a t-shirt and a skirt. / What is (s)he wearing? (S)he's wearing.../ It's (e.g. red). / In Summer it's hot and sunny (. 24).</i></p>

<p><i>verb “to be”; Question words: “What”; The Present Continuous; Personal pronouns; the Imperative. Adjectives the Present Simple (p. 9).</i></p> <p><u>Compreensão Oral:</u> 8. Compreender sons, entoações e ritmos da língua. 8.1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna. 8.2. Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravação áudio e audiovisuais. 9. Compreender palavras e expressões simples. 9.3. Identificar diferentes formas de agradecer. 9.6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 9.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados 8p. 10).</p> <p><u>Interação Oral:</u> 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples. 11.6 Responder sobre temas previamente apresentados (p. 11).</p> <p><u>Produção Oral:</u> 12. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua. 12. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. 13. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas (p. 11).</p> <p><u>Leitura:</u> 14. Compreender palavras e frases simples. 14.3. Identificar vocabulário familiar. 14. 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 12).</p> <p><u>Escrita:</u> 15. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas. 15.1. Legendar imagens. 15.2. Ordenar letras para escrever palavras associadas a imagens. 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas. 16. Produzir, com ajuda, frases simples (p. 12).</p>	<p><u>Interação Oral:</u> Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais (p. 6).</p> <p><u>Produção Oral:</u> Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente (p. 7).</p> <p><u>Produção Escrita:</u> Ordenar letras para escrever palavras e legendar imagens. Ordenar palavras para escrever frases e legendar imagens. Copiar e escrever palavras aprendidas. Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas (p. 7).</p> <p><u>Competência Intercultural:</u> Localizar alguns países no mapa e identificar as bandeiras nacionais. Identificar climas distintos (p. 7).</p> <p><u>Competência Estratégica:</u> Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos. Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem (reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens). Comunicar eficazmente em contexto: Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem. Usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro. Expressar de forma muito simples o que não entende. Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como <i>please</i> e <i>thank you</i>. Apresentar uma atividade <i>Show and Tell</i> à turma ou outros elementos da comunidade educativa (p. 8).</p>	
---	---	--

Tabela 1 – Objetivos de aprendizagem

Outro documento regulador, transversal a todas as disciplinas, foi igualmente contemplado: o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e Educação para a Cidadania* (Direção Geral de Educação, 2017), traduzindo-se a intervenção que teve lugar na Casa Pia numa preparação holística e integrada do aluno, que transcendeu uma visão do ensino meramente circunscrita à habilitação científica. No que concerne à cidadania urge enfatizar a sua natureza prática, como argumentam Ioannou-Georgiou & Pavlou:

Teachers (...) are above all charged with the education and development of the child as a whole person. Becoming a good team member, being polite, being sensitive to others' feelings (...) are some of the qualities all subject teachers should promote and assess. (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2003, p. 8)

Neste mesmo documento prevê-se ainda que os alunos perspetivem o seu posicionamento no mundo de forma pragmática. Aí pode ler-se: “Os alunos fazem escolhas que contribuem para a sua segurança e a das comunidades em que estão inseridos. Estão conscientes da importância da construção de um futuro sustentável e envolvem-se em projetos de cidadania ativa” (Direção Geral da Educação, 2017, p. 27).

Tendo em vista o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, e num incentivo à natural aceitação da diferença, a diversidade linguística foi focada numa aula (ver apêndice 4.1.) e desenvolveu-se uma outra aula em torno de Moçambique (ver apêndice 9.1.), cruzando-se a problemática da cidadania (na sequência da passagem do furacão *Idai*) com a da interculturalidade, desviando-se o eixo curricular para o exterior do universo anglo-saxónico. Vettorel (2010) alerta para a necessidade desta descentralização tendo em conta o uso da língua inglesa enquanto língua franca hoje em dia ao referir que:

Research in English as a lingua franca has highlighted, among other aspects, that cultural dimensions in language teaching cannot be connected any longer only to Anglophone countries, as communication in EFL takes place mostly in intercultural contexts, with speakers belonging to different linguacultures. (Vettorel, 2010, p. 2)

Ainda nesta perspetiva, não foi negligenciada a dimensão sociolinguística, tendo sido, por exemplo, solicitado aos alunos que incluíssem as palavras “please” and “thank you” no seu discurso num exercício de interação oral. O Conselho da Europa é veemente quanto à importância desta dimensão da língua:

Sociolinguistic competences refer to the sociocultural conditions of language use. Through its sensitivity to social conventions (rules of politeness[...]) the sociolinguistic component between strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence. (Council of Europe, 2003, p. 13)

Uma outra vertente que foi também abrangida no desenho curricular desta unidade didática, igualmente prevista no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, foi o incentivo à sensibilidade artística dos alunos. Constituindo a escola um espaço privilegiado de democratização do acesso à cultura pode-se aí “valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades” (Ministério da Educação, 2017, p. 28). Numa das aulas (ver apêndice 8.1.), foi ouvida música clássica para estimular a criatividade dos alunos, enquanto criavam um desenho a partir de frases apresentadas numa ficha de trabalho. O enfoque às artes realizou-se de modo ambivalente, não só trazendo o património cultural para dentro da sala de aula, mas também potenciando a descoberta de talentos nos alunos.

3.2. EXPLICITAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste subcapítulo são apresentadas as estratégias e os recursos que fundamentaram o processo de ensino/aprendizagem que teve lugar durante a PES.

ESTRATÉGIAS

No que se refere às estratégias, três aspetos foram considerados na fase de seleção das mesmas: o intuito de desenvolver competências orais, a intenção de promover um ensino centrado no aluno e a necessidade de adequar o ensino a aprendentes jovens.

Desenvolvimento das competências orais

Como foi anteriormente referido, a presente proposta educativa tinha como finalidade primordial a promoção das competências orais. Nesse sentido, as seguintes

estratégias coadjuvaram à consecução desse objetivo: utilização do inglês como língua de comunicação em aula; diálogos; *repetition drills*; jogos; *Show and Tell*; e uma iniciativa que designei por *Speak up!*.

No que se refere ao inglês enquanto língua de comunicação em aula, esta decisão fundamentou-se na tese de que quanto mais contacto os alunos tiverem com uma língua, mais aprendem. Com esse objetivo em mente, a língua inglesa, além de ter sido objeto de estudo, foi a língua utilizada para interagirmos na sala de aula, e entre a turma e professora. A linguagem utilizada foi objeto de planificação cuidada com o objetivo de facilitar a sua compreensão por parte dos discentes e garantir a qualidade do inglês por eles ouvido. Wong-Fillmore e Valadez (1986) enfatizam a importância da qualidade do discurso que se proporciona aos alunos, argumentando que a linguagem utilizada deve ser para eles significativa e que não só a quantidade mas também a qualidade de exposições à língua inglesa afeta a aprendizagem (Wong-Fillmore e Valadez, 1986, in Echevarria, 2004, p. 99). Contudo, esta relação causal entre exposição à língua e aprendizagem não é linear, uma vez que há situações que justificam o recurso à língua materna. Cameron (2005) é defensor de alguma fluidez entre línguas na sala de aula:

(...) to assume a simple linear relationship between exposure to language and learning (...) irons out much of the complexity of teaching and learning and ignores the possibility that certain uses of a common mother tongue might also contribute to foreign language learning. (Cameron, 2005, p. 200)

Ao longo da PES, houve dois momentos em que estabeleci uma conversa com os alunos propositadamente em português, por considerar que, dado o nível de abstração dos conteúdos a transmitir, manter o registo no inglês não resultaria numa comunicação eficaz. Em causa estava uma conversa sobre a avaliação dos alunos e uma outra sobre questões de cidadania. Embora não se tenha verificado a exclusividade do uso da língua inglesa, esta foi indubitavelmente a língua privilegiada ao longo da unidade didática.

Uma das prioridades da abordagem comunicativa é a ênfase colocada na interação entre alunos, que se caracteriza por ser realista e significativa para quem nela intervém. De acordo com os seus princípios, procura-se uma simulação em contexto escolar de atos de conversação que seriam verosímeis no mundo exterior. Nessa perspetiva, o diálogo assumiu preponderância enquanto estratégia, algo que Nunan

(2011) aponta como relevante num contexto social: “Proponents of CLT (...) pointed out that language is first and foremost a process, i.e., it is a system for the expression of meaning, and its primary function is interpersonal communication” (2011, p. 35). Foram regularmente criados diálogos, referentes a cada uma das temáticas em estudo, numa modalidade que implicava troca de papéis entre os dois alunos intervenientes, e a repetição do diálogo tantas vezes quantas as necessárias para garantir a inclusão de todo o léxico em estudo em cada temática. Este procedimento permitiu otimizar exponencialmente o tempo de que cada aluno usufruiu para desenvolver as suas competências orais, uma vez que metade da turma falava enquanto a outra metade ouvia. Se cada par falasse sequencialmente e não simultaneamente, muito pouco tempo haveria ao dispor de cada aluno para praticar a oralidade (Scrivener, 2005, p. 149). Um outro benefício da utilização do diálogo é o facto de este mitigar a natural inibição de um aluno que tem que expor as suas vulnerabilidades, falando numa língua que não é a sua. Ur (2009) sublinha a pertinência do diálogo enquanto técnica promotora da autoconfiança no uso de uma língua estrangeira: “Particularly for beginners or the less confident, the dialogue is a good way to get learners to practise saying target-language utterances without hesitation and within a wide variety of contexts” (2009, p. 132).

Os *repetition drills* constituíram uma outra técnica utilizada para promover a oralidade. Sendo proveniente do ALM, é atualmente ainda bastante utilizada, apesar de o método em si não ter resistido até à atualidade. O ALM associa a aprendizagem de uma língua à formação de hábitos e à memorização. Celce-Murcia (2001) salienta que o método se fundamenta na noção de que se pode aprender uma língua desenvolvendo hábitos baseados nos padrões dessa língua.

O ponto de partida é uma frase ou *chunk of language* dita pelo professor, que é repetida em coro pela turma. Uma das frases em que esta técnica foi usada durante a PES foi: “Put on your shoes!” Antes de introduzir a primeira variação na frase pode repetir-se o passo acima descrito. Em seguida, e considerando o exemplo dado, o professor repete a mesma frase substituindo a palavra “shoes” por “coat”, exibindo em simultâneo um *flash card* com a imagem correspondente. Na terceira frase, o professor fica em silêncio e mostra apenas a imagem seguinte, aguardando que a turma construa a frase, e assim sucessivamente, até que de forma sequencial se pratique desde a pronúncia, prosódia e entoação até todo o vocabulário e estruturas gramaticais que a frase comporta, por via da repetição. Durante a PES foi introduzida uma variação aos clássicos *drills with choral response*. Esta consistiu em criar, de modo sistemático,

uma derivação do padrão organizacional *professora-turma* para *professora-aluno*, de modo a que os alunos se preparassem para a possibilidade de serem eles os próximos a serem escolhidos para pronunciar a frase em voz alta estando, por isso, mais atentos quando a turma repetia as frases em coro. Cameron (2005) realça as virtudes dos *drills* ao sublinhar que:

They also offer language and involvement support to children when used to practice new language, because the child can listen to others to pick up bits that she or he is unsure about, and drills can be lively and fun if the pace is kept up. (Cameron, 2005, p. 118)

Os jogos, por sua vez, constituem um recurso educativo importante para alunos de 1.º Ciclo, pelo dinamismo, divertimento e valor pedagógico que contêm. Permitem ainda uma participação ativa dos alunos, que não é percecionada por estes como algo “obrigatório”, facto que os motiva, e confere aos jogos um papel essencial no processo educativo (Padurean, 2013, p. 121). Linse (2005) reforça a relevância das atividades lúdicas, em cuja categoria os jogos se inserem: “Play is a purposeful activity and games are a part of playing” (p. 57). Além disso, os jogos apresentam determinadas características em comum com eventos comunicativos reais, o que os torna mais pertinentes (Larsen-Freeman, 1986, p. 129). A título de exemplo, os alunos jogaram um jogo, numa versão “Rapazes contra raparigas” em que ganhava um ponto quem enunciasse uma frase correta que correspondesse a uma imagem apresentada, utilizando o *Present Continuous*.

As aulas subordinadas à temática “Clothes and Accessories” foram planificadas de forma a preparar progressivamente os alunos para o desempenho de uma tarefa final, neste caso, uma atividade de *Show and Tell*. As atividades de *Show and Tell* permitem aos alunos partilhar algo sobre si ou o seu mundo, de uma forma criativa. A criatividade deve ser estimulada tanto quanto possível, uma vez que contribui para desenvolver o seu sentido de identidade. No documento *Aprendizagens Essenciais* (s.a., 2018) pode ler-se a seguinte recomendação: “Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos na produção de um objeto, por exemplo, um desenho ou um pequeno texto face a um incentivo” (Ministério da Educação, 2018, p. 5). A par disso, são atividades que incluem uma pequena apresentação oral e que contribuem para os preparar desde cedo para momentos formais em que dissertam perante uma audiência.

Uma última estratégia foi implementada para permitir o desenvolvimento da oralidade. Tratou-se de uma iniciativa que se designou *Speak up!*. Tal como defende Nunan (2011), cada aprendizagem não consiste num produto adquirido em cada efeméride escolar: “Learners at any age don’t learn things perfectly one at a time. They learn multiple things imperfectly” (p. 114). Linse (2005) acrescenta ainda que cada nova palavra ensinada não fica automaticamente aprendida, devendo reaparecer diversas vezes, em diferentes circunstâncias, nas semanas seguintes:

(...) you shouldn’t expect that a word taught on Monday will be remembered on Wednesday. As part of your teaching repertoire, remember that a new word should reappear many times and in different situations for the next several weeks of instruction. (Linse, 2005, p. 126)

Nesse sentido, a repetição constitui um procedimento fulcral no processo de ensino/aprendizagem. Pelo facto de a minha intervenção junto da turma ser muito circunscrita em termos de tempo, os alunos não se cruzariam provavelmente as vezes necessárias com os novos conteúdos a aprender, para que ocorresse uma aprendizagem eficaz. De modo a acelerar o processo de consolidação dos mesmos, estes foram compilados em pequenos pedaços de papel distribuídos pelos alunos. O título *Speak up!* figurava em cada papelinho entregue e deu o nome a esta iniciativa de encorajar o trabalho autónomo dos alunos (fora da sala de aula), eventualmente com a ajuda dos pais, em que se propunha que os alunos praticassem as frases apresentadas na folha que receberam, até que se sentissem confiantes a dizê-las. Todas as estruturas frásicas, gramática e vocabulário que constituiriam mais tarde o objeto de avaliação em termos de competências orais, foram incluídos neste pequeno projeto.

Ensino centrado no aluno

As funções assumidas por docentes e alunos em contexto escolar têm vindo a modificar-se, verificando-se uma tendência para que o ensino se centre em torno do aluno. No decurso da PES foi este o rumo seguido, sustentando-se a lecionação da unidade didática nas seguintes linhas orientadoras: recurso ao *eliciting*, personalização do ensino, uso do reforço positivo, abordagem positiva ao erro, tempo de espera prolongado para a intervenção dos alunos, e diferenciação pedagógica.

A técnica de *eliciting* consiste em obter informação dos alunos, aproveitando o manancial de conhecimento de que são detentores, para progredir a partir desse limiar, no sentido de concretizar os objetivos traçados. Permite, numa modalidade informal, uma avaliação diagnóstica da turma no imediato. Nas palavras de Scrivener (2005) esta trata-se de uma técnica bastante eficaz:

(...) [Eliciting] is a technique based on the principles that students probably know a lot more than we may give them credit for (...) involving people in a question-and-answer movement towards new discoveries is often more effective than simply giving *lectures*. (...) The learners have a real effect on the outcomes of the lesson in terms of ideas, language and pace. With constant learner involvement I can work more at their speed rather than my own. I can find out where the real difficulties and problems are. (Scrivener, 2005, p. 98)

Este maior envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem implica um reposicionamento do docente no seio do mesmo. Deste modo, o desenvolvimento curricular centrado no aluno tem repercussões nas funções assumidas em sala de aula pelo professor, verificando-se uma redução do seu tempo de intervenção e um ensino menos academicista, mais centrado no aluno.

A personalização do ensino foi também um dos princípios seguidos na PES. O perfil da turma teve um impacto direto na forma como a unidade didática foi planificada, muito particularmente no que se refere à definição das estratégias. As informações obtidas através da observação direta da turma e da administração de um questionário (a que se fez referência no Capítulo 1) complementaram os dados sobre a turma inicialmente cedidos pelo professor cooperante. Procedeu-se à criação de alguns recursos em que os alunos assumiram o protagonismo, tornando-se eles as “personagens” principais das atividades em questão. A título de exemplo, numa ficha de trabalho (ver apêndice 2.1.) sobre um conteúdo gramatical (*Present Continuous*) foi-lhes pedido que completassem frases sobre eles e estas eram acompanhadas da sua fotografia (e.g. “[name of two students] are driving a car”). Esta personalização do ensino favorece uma ligação mais estreita entre alunos e escola e um aumento da sua motivação. Nesse sentido, Howard & Major (2004) sugerem: “When producing materials for one-off use with smaller groups, additional student engagement can be achieved by allowing students to “star” in the passages and texts that have been designed specifically for them” (Howard & Major, 2004, p. 105).

Numa outra atividade de consolidação de vocabulário relativo ao tema “Clothes and Accessories”, os alunos desenharam-se num desfile de passerelle completando uma fotografia sua “tipo passe” com o resto do corpo e indumentária preferida. Ter a oportunidade de partilhar gostos e preferências contribui também para a interiorização do conhecimento. Neste contexto, Nunan (2011) afirma ainda que a memorização de vocabulário por si só não é suficiente para que a aprendizagem se efetive. Se se estabelecer uma ligação pessoal ou emocional com o objeto de aprendizagem, o processo é facilitado:

Simply memorizing lists of words and their meanings is not adequate for students to integrate the vocabulary words into their personal vocabularies. (...) if there's some sort of personal or emotional connection, then deep learning is likely to occur. (Nunan, 2011, p. 114)

O reforço positivo foi outra das linhas orientadoras da minha intervenção letiva. A atitude de um professor tem repercussão na motivação e, consequentemente, no aproveitamento dos alunos. Relativamente a esta questão, Cameron (2005) é assertivo, estabelecendo uma relação direta entre as expectativas de um professor e os resultados dos alunos: “Educational research demonstrated long ago that children live up to the expectations of their teachers, whether those are low or high” (2005, p. 240). A criação de uma atmosfera positiva e o incentivo ao bom desempenho são estratégias motivacionais fulcrais para o sucesso escolar. Hattie (2012) argumenta a este respeito:

Students need to feel that they ‘belong’ in learning, that there is a high level of trust both between teacher and student and with their peers, and feel that their work is appropriately esteemed (when earned). Indeed, students see praise as important for their success in school and the presence of praise is related to learning outcomes. (Hattie, 2012, p. 136)

Na sequência do ponto anterior, uma coordenada importante de um paradigma educacional em que se valoriza o empenho dos alunos e se reforça positivamente a sua atuação, é a abordagem ponderada ao erro. A correção tem um papel fundamental na progressão das aprendizagens, mas se utilizada indevidamente pode desmobilizar os alunos, comprometendo de forma mais estrutural o processo de ensino/aprendizagem. Linse (2005) partilha a sua experiência em relação a este assunto quando refere: “I am (...) very cautious in how I respond to errors since I know that embarrassment and shame are two of the things that can be potentially damaging to young learners” (2005,

p. 61). Modelar subliminarmente o discurso dos alunos, ao invés de evidenciar o erro, contribui para a pretendida sensação de conforto e segurança, crucial particularmente para aprendentes jovens. À luz da investigação contemporânea (Halliwell, 1992; Harmer, 2007), a superação do erro constitui um momento-chave no percurso individual de aprendizagem de cada aprendente. Deste modo, o erro libertou-se do estigma de constituir um entrave à aprendizagem, considerando-se atualmente que a favorece e que é conducente à autonomia dos alunos.

Outro eixo em torno do qual se estruturou a prática letiva foi o prolongamento do tempo de espera por respostas dos alunos. A capacidade operatória de um aluno é mais lenta do que a de um docente. Esse facto prolonga necessariamente o tempo que um aluno ocupa a desenvolver um raciocínio e a sentir-se apto a participar na aula. É comum, para evitar o constrangimento do silêncio que se prolonga, o professor reformular a pergunta ou substituir-se aos alunos, providenciando respostas. Scrivener (2005) recomenda que se triplique o tempo que se considere necessário para a formulação de uma resposta “(...) allow three times the length of time you feel students need (this is sometimes called **wait time**)” (Scrivener, 2005, p. 37). O mesmo autor acrescenta ainda: “Repeatedly adding new comments or new questions can have the opposite effect to that intended, confusing the class and closing down people who were planning to speak” (*ibid.*, p. 146). Nas aulas lecionadas, e porque pretendia que os alunos desenvolvessem a oralidade, procurei prolongar o tempo de espera após cada pergunta.

Um último caminho percorrido foi o da diferenciação pedagógica, característico de um contexto escolar pautado pelo soberano interesse do aluno. Proporcionaram-se aos alunos com maior facilidade de aprendizagem estímulos e uma atividade suplementares. Em algumas das fichas de trabalho que concebi para a turma, incluí uma rubrica designada *Learn more!*, que consistia num pequeno grupo de palavras destinadas a alargar o seu vocabulário e ir além do currículo formal obrigatório, sendo a sua aprendizagem facultativa (ver apêndice 6.1.). Cameron (2005) aponta o professor como mentor deste processo de gestão de capacidades: “The teacher has to do what the child may not be able to do: to keep in sight the longer view, and move the child towards increasingly demanding challenges, so that no learning potential is wasted” (p. 2).

Ensino adequado a aprendentes jovens (“young learners”)

As estratégias que se enumeram a seguir foram consideradas pertinentes, pela sua adequação às características de jovens aprendentes (enunciadas no Capítulo 1) e, por isso, concretizadas ao longo da PES: o dinamismo e diversidade das atividades, *scaffolding*, o recurso à memorização enquanto estratégia de aprendizagem e o envolvimento dos pais.

Em primeiro lugar, procurou-se que as atividades se caracterizassem pelo dinamismo e diversidade. A ausência de um ritmo arrojado na implementação das atividades pode conduzir à desmotivação dos alunos, pelo facto de lhes ser difícil a constância dos níveis de atenção. Nas palavras de Shin: “(...) young learners have short attention spans. For young students, from ages 5 to 10 especially, it is a good idea to move quickly from activity to activity” (2006, p. 4). A par disso, momentos em que nada acontece, e em que os alunos não têm uma tarefa em mãos, têm como corolário lógico a agitação e o ruído que podem ser uma antecâmara para comportamentos disruptivos. Nesse sentido, as aulas foram concebidas de modo a permitir um ritmo dinâmico, assegurado pela diversidade de tipologias de atividades, de competências, de padrões de interação e de estímulos sensoriais, entre outros. Scott and Ytreberg (1990) sublinham a necessidade de equilíbrio entre componentes da aula: “creating a balance between the following kinds of activities: quiet / noisy exercises, different skills: listening / talking / reading / writing, individual / pairwork / groupwork / whole class, activities teacher-pupil / pupil-pupil activities” (Scott & Ytreberg, 1990, p. 102).

O *scaffolding*, por sua vez, enquanto estratégia consiste no apoio prestado pelo professor ao aluno, para a consecução de uma determinada tarefa. Linse (2005) explica que esse apoio deve permitir o desempenho de uma tarefa que a criança não estivesse apta a concretizar sozinha, progredindo assim para outro patamar de desenvolvimento:

Support can be given to a child within the child’s **Zone of Proximal Development (ZPD)** (Vygotsky, 1978). Vygotsky has defined the ZPD as the area of support provided so that a child can accomplish a task she couldn’t do on her own. In other words, without that ZPD, a child would be unable to complete a given task independently. (Linse, 2005, p. 14)

Quer pelo reduzido grau de autonomia dos *young learners* (que precisam de um adulto que assegure apoio na sua interação com o mundo), quer pela metodologia

selecionada para a PES (TBL, em que o trabalho desenvolvido é segmentado em etapas de dificuldade crescente, preparatórias de uma tarefa final), esta técnica revestiu-se de enorme importância e tentei assumir ao longo de toda a experiência uma postura de mediação entre eles e o conhecimento a adquirir, que facilitasse a progressão das aprendizagens.

A memorização foi outra das estratégias implementadas. Nos momentos da PES em que novo vocabulário foi introduzido, foi solicitado aos alunos que fizessem um esforço consciente no sentido de memorizá-lo, com o intuito de mais facilmente conseguirem mobilizá-lo no futuro. No caso de jovens aprendentes, o pensamento abstracto ainda se encontra em desenvolvimento, podendo a memorização constituir uma ferramenta útil na aquisição de conhecimentos. Singleton e Pfenninger (2018) reforçam esta ideia ao indicar que: “Memory work is especially fruitful for the very young (...), as they do not yet have the capacity for intellectual analysis” (Singleton & Pfenninger, 2018, p. 32). Paralelamente, é também uma forma de os alunos autorregular o seu processo de aprendizagem, pela possibilidade que lhes oferece de testarem se são bem-sucedidos a mobilizar os novos conhecimentos.

Por fim, uma última estratégia a que recorri foi o envolvimento dos pais. Em momentos de avaliação formal dos alunos, é prática da professora titular da turma comunicar previamente aos pais/encarregados de educação quais os conteúdos a preparar. Amavelmente, a professora disponibilizou-se para repetir o mesmo procedimento relativamente aos conteúdos que lecionei, de modo a que os pais pudessem ter uma participação ativa no processo de aprendizagem dos seus filhos, que é geralmente conducente a um aumento do empenho e motivação destes. Li *et al.* (2018) estabelecem uma correlação entre o envolvimento parental no processo de aprendizagens dos filhos e os resultados dessa mesma aprendizagem:

Much evidence presented by researchers has shown that parents involvement in children’s learning, such as discussing children’s school work with them and offering immediate help for learning whenever needed, can help children foster positive attitudes towards education and strengthen self-efficacy beliefs, which in turn enhance learning achievements. (Li *et al.*, 2018, p. 63)

RECURSOS

No mundo contemporâneo, audiovisual por natureza, a capacidade de descodificação de mensagens visuais é uma competência importante a desenvolver nos

alunos. Bull & Anstey (2007) salientam a necessidade de desenvolver a literacia visual dos discentes, através do conhecimento dos seus códigos e convenções: “Visual text can be produced as both still and moving images, and students need to be aware of the codes and conventions that are employed in both forms” (p. 5). Para jovens aprendentes, a imagem tem ainda o benefício de permitir um reforço conceptual que favorece a aprendizagem. A par disso, a imagem constitui um estímulo conducente a maiores níveis de concentração por parte dos alunos. Ur (2009) refere nesse sentido:

(...) the visual, which is a very dominant channel of input: so much so, that if young learners are not supplied with something to look at that is relevant to the learning task in hand they will find and probably be distracted by something that is not. (Ur, 2009, p. 289)

Por outro lado, as imagens são também imprescindíveis em qualquer aula de línguas estrangeiras pelo facto de transmitirem uma infinidade de significados de modo instantâneo (Nunan, 2011).

Ao longo da unidade didáctica lecionada, com o intuito de assegurar a diversidade de materiais ao dispor dos alunos, os seguintes recursos foram contemplados: o manual dos alunos (Dooley & Evans, 2017), fichas de trabalho, histórias, uma canção, *flash cards*, posters, vídeos e *realia*.

Em momentos pontuais, foram realizadas atividades (e.g. de vocabulário, gramática ou compreensão de texto) que figuravam no manual dos alunos, de modo a rentabilizar este recurso já existente (ver subcapítulo 3.3). Foi também dado aos alunos algum tempo para explorar o manual no final da PES (ver descrição das aulas 9 e 10, subcapítulo 3.3), constituindo-se esse exercício como um contributo para a consolidação dos conteúdos programáticos. A organização e sistematização de conteúdos que um manual bem estruturado proporciona aumenta a sensação de controlo do processo de estudo por parte dos alunos. Halliwell (1992) refere as vantagens do uso do manual ao referir que: “It ... offers the learners: a sense of purpose, progression and progress; a sense of security; scope for independent and autonomous learning; a reference for checking and revising” (p. 114).

Não obstante, a maioria dos materiais utilizados na PES foram criados para este grupo de alunos em particular. Pretendia-se uma maior liberdade criativa na conceção da unidade didáctica em geral e na criação de materiais que potenciasssem a competência oral em particular. Paralelamente, pretendia-se evitar a monotonia por vezes associada

ao uso repetido do manual. Aquando da construção de materiais, recorre-se, por vezes, a imagens da Internet para complementar a componente textual dos mesmos. Desenhar, em alternativa, oferece a vantagem de podermos inserir, por exemplo, numa ficha de trabalho exatamente o que pretendemos e não algo que corresponde apenas parcialmente ao que idealizámos.

A leitura da seguinte frase de Scrivener (2005) suscitou a vontade de melhorar a vertente da comunicação visual do ensino, pela relevância que assume para jovens aprendentes: “Don’t say you can’t draw! No matter how un-Monet-like your artistry, one picture is often worth many unnecessary words” (p. 97). Tentar esta via teve impacto na forma como perceciono o processo de criação de materiais didáticos para jovens desta faixa etária.

Com o objetivo de promover um conhecimento mais profundo da área curricular em estudo, recorreu-se amiúde ao uso da imagem, quer sob a forma estática (*flash cards* e posters), quer dinâmica (vídeo).

Na presente unidade didática foi igualmente utilizada a história *Froggy gets Dressed* de Jonathan London, apresentada em formato vídeo, que permitiu trabalhar a área lexical do vestuário e acessórios em contexto. As histórias, e contar histórias, é algo fundamental para a experiência humana (Nunan, 2011). Elas exercem um poder encantatório sobre as crianças em particular, pois envolve-as num mundo imaginário criado pelas palavras e pelas imagens, alargando a sua visão do mundo e o seu conhecimento da vida. Em termos pedagógicos, a literatura infantil constitui uma poderosa ferramenta, uma vez que permite uma abordagem holística ao ensino das línguas (Cameron, 2005), que se harmoniza em pleno com o perfil de aprendizagem das crianças (Mourão, 2015).

Foi também incluída neste conjunto de aulas a canção “Over the Deep Blue Sea” (vídeo do YouTube), a propósito da temática do tempo atmosférico. A música, tal como a literatura, permite o desenvolvimento de competências linguísticas de uma forma interativa, que é geralmente recebida de forma entusiasta por alunos de 1º Ciclo. A pertinência da musicalidade em contextos educativos é sublinhada por Nunan (2011) quando este comenta: “Lessons, or parts of lessons, based on songs and nursery rhymes are also excellent for giving students intensive repetition of target language items” (p. 61).

Por fim, os *realia*, objetos ou artefactos oriundos do mundo exterior e que não foram concebidos para fins pedagógicos (Nunan, 2011), foram também considerados

um recurso pertinente na lecionação da unidade didática. A título de exemplo, foi utilizado um protetor solar quando trabalhada a temática do verão (ver descrição da oitava lição) e alguns adereços como um chapéu e um nariz comprido para representar um boneco de neve (ver descrição da terceira lição). À semelhança do que se verifica através das imagens, também os objetos são ricos em significado e remetem para os universos conceptuais em estudo, facilitando o processo de aprendizagem.

3.3. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS AULAS LECIONADAS

A PES decorreu no estabelecimento escolar CED NSC (Casa Pia de Lisboa), com uma turma do 3º ano, entre os dias 7 de março e 5 de abril de 2019, correspondendo a um tempo letivo de dez aulas de sessenta minutos.

Em seguida descrevem-se as aulas lecionadas e faz-se uma apreciação global de como cada aula decorreu. Refere-se em que momentos não houve coincidência entre o que foi planificado e o que efetivamente aconteceu e equacionam-se alternativas a procedimentos que não obtiveram o resultado esperado. Assinala-se igualmente o que correspondeu às expectativas ou o que as superou.

Aula 1 – 7 de março de 2019

A primeira aula da unidade didática que lecionei foi dedicada ao tema do tempo atmosférico. Este tema é trabalhado de forma regular pela turma, uma vez que integra a rotina implementada pelo professor cooperante para o início de cada aula de Inglês. O professor escreve a frase: “It’s ____.”, sendo que os alunos a completam de acordo com a informação meteorológica do dia em questão. Porque este era um conteúdo com que a turma já estava familiarizada, foi possível conceber uma aula em que os alunos pudessem, não só adquirir um conjunto específico de competências e conteúdos sobre esta temática, mas também ativar o seu conhecimento prévio sobre a mesma. Pretendia-se desde o início sugerir à turma que o que sabem e o que pensam seria bem-vindo, e que haveria espaço e tempo em cada aula para a sua participação ativa.

Para dar início à aula, mantive a rotina inicial a que os alunos estavam habituados – que inclui o registo da data, sumário e informação meteorológica – mas omiti o sumário e não completei a frase sobre o tempo. Em alternativa, pedi aos alunos

que tentassem adivinhar o sumário, fornecendo-lhes como pista uma sopa de letras desenhada no quadro, em que na vertical era possível ler-se a palavra *WEATHER*.

Este elemento dissonante e inusitado em relação à rotina habitual causou alguma perplexidade e ausência de respostas no imediato. O facto de as instruções terem sido dadas integralmente em inglês não terá ajudado a que conseguissem descodificar a situação. Tentei manter o inglês como língua de comunicação entre mim e a turma (uma vez que o cerne da investigação em curso era a oralidade e que esta se suscita no diálogo entre o “ouvir” e o “falar”).

No entanto, esta dificuldade de compreensão por parte dos alunos foi bastante elucidativa e teve consequências na planificação das aulas que se seguiram, nomeadamente ao nível da linguagem utilizada para a comunicação na sala de aula (procedi, a partir de então, à preparação antecipada de instruções mais simples) e identificação de recursos para lidar com a incompreensão por parte da turma, quer na área da comunicação não-verbal (acompanhando as palavras de gestos, como colocar a mão atrás da orelha enquanto dizia “Listen” ou movimentando as mãos para cima dizendo “Stand up”), quer no recurso a *realia*, entre outros aspetos.

No impasse, recorri à linguagem gestual para que procurassem o sumário fazendo uma leitura na vertical ou horizontal. Algumas tentativas tiveram lugar até que uma aluna conseguisse dizer a palavra pretendida. Em seguida, pedi à turma que tentasse completar a frase “It’s...”, tendo a generalidade dos alunos respondido de forma correta “...raining.”. Escreveram depois o sumário, e completaram a frase nos seus cadernos. Creio que esta pequena provocação os terá ajudado a despertar para o que viria a seguir.

A aula foi pensada de forma a que os alunos fossem reunindo, em cada etapa, vocabulário e estruturas frásicas que lhes permitissem construir um pequeno diálogo (atividade de produção oral, em pares) sobre o tempo, sendo esse o objetivo primordial da mesma.

Nesse sentido, através de uma atividade de *eliciting*, solicitei-lhes que identificassem a pergunta correspondente à resposta “It’s raining.”, apontando para o quadro, onde a frase ainda estava escrita. Os alunos tentaram reconstituir a frase, no entanto, lembravam-se apenas de palavras soltas. Uma aluna conseguiu aproximar-se da versão correta, dizendo: “What’s like the weather today?” Dispus no quadro pela ordem correta as palavras (em cartolina plastificada) e li a pergunta em voz alta, convidando primeiro toda a turma a repeti-la duas vezes, e depois alguns alunos

individualmente. Um dos desafios no que concerne à oralidade é treinar o aparelho fonador para que produza sons distintos dos da língua materna. Uma vez que houve dificuldade por parte dos alunos em dizer toda a frase de uma só vez, propus-lhes que associassem as duas primeiras palavras, para que depois juntassem a terceira e assim sucessivamente, até conseguirem pronunciar toda a frase. Esta estratégia revelou-se útil, em termos de pronúncia, ritmo e entoação.

Tendo já praticado a pergunta, faltava apreender a estrutura sintática e o vocabulário das várias respostas possíveis à pergunta “What’s the weather like today?”. Mantendo a mesma filosofia de construir conhecimento trazendo primeiro à superfície o que os alunos já sabiam, coloquei no quadro *flashcards* (apêndice 1.2.) representativos de diferentes condições atmosféricas (*sunny; raining; windy; snowing; hot; cold*) e pedi-lhes que as identificassem. Foi-lhes pedido antecipadamente que dessem a resposta de acordo com a estrutura “It’s + weather word”, solicitação a que corresponderam com facilidade. Escrevi, entretanto, por baixo de cada *flashcard* a palavra identificada pelos alunos.

Travar conhecimento com uma palavra é conhecer-lhe inicialmente a ortografia e as vertentes semântica e fonética, a que se juntam, noutros ciclos de escolaridade, a fonologia e a morfologia. Uma vez que os alunos já se tinham cruzado com as palavras do campo lexical da meteorologia, foi-lhes a seguir cedido um minuto para que memorizassem o significado (se restassem ainda algumas dúvidas) e a ortografia de cada palavra, aspetos que apreendem primeiro. Foram também advertidos para o fazerem com empenho porque na atividade seguinte precisariam da informação então memorizada.

Para “agitar” moderadamente a turma, mostrei-lhes uma ampulheta com que o minuto seria contabilizado. Também serviu para estabelecer um vínculo entre brincar e aprender. Uma vez esgotado o tempo, perguntei-lhes se precisavam de mais um minuto, suscitando a reflexão individual e a autorregulação do seu processo de aprendizagem. Tendo alguns alunos respondido afirmativamente, o minuto foi concedido a todos.

Os passos até aqui descritos funcionaram como *pre-tasks* para preparar a turma para desempenhar a *final task* referida anteriormente: um pequeno diálogo, constituído pela pergunta “What’s the weather like?” e a resposta, como por exemplo: “It’s sunny.” Houve ainda lugar para uma pequena conversa sobre o facto das condições meteorológicas mudarem de acordo com o local do mundo onde nos encontramos, para

introduzir uma variante do exercício. Com o objetivo de assegurar que os alunos que desempenhassem a tarefa com maior rapidez se mantivessem ocupados, foi idealizada uma variante do mesmo diálogo, desta vez incluindo na parte final da pergunta uma cidade de um país diferente, como em: “What’s the weather like today in Dublin?” e respondendo o seu interlocutor de acordo com o seu conhecimento do clima do país ou, em alternativa, escolhendo uma das respostas praticadas no passo anterior. Desta forma, o domínio da interculturalidade foi uma das vertentes da aula, na medida em que uma das metas curriculares do domínio intercultural era identificar climas distintos (Bravo *et al.*, 2015). Para esse efeito, apaguei as palavras que legendavam os *flashcards* e incitei dois voluntários a virem para frente da sala exemplificar o que se pretendia em seguida. O facto de vários alunos se voluntariarem constituiu um primeiro indício de que se poderia estabelecer uma relação de confiança entre mim e a turma, crucial para que as aulas seguintes decorressem numa atmosfera positiva.

Os dois alunos exemplificaram corretamente o exercício (um questionando, outro respondendo) e a turma, organizada em pares constituídos segundo o critério da proximidade física (o colega do lado), seguiu-lhes o exemplo. No decurso da atividade, movimenteimei-me pela sala, ouvindo por alguns instantes cada aluno. Todos os alunos foram capazes de perguntar e responder sobre o tempo, mas três com mais dificuldades fizeram-no de forma muito hesitante e pronunciaram incorretamente algumas palavras.

Tal como era expectável, o nível de barulho na sala aumentou uma vez que se multiplicaram as vozes em simultâneo. O som resultou, neste caso, de trabalho efetivo dos alunos e não da desordem. Estas metodologias centradas no aluno acarretam mudanças na sala de aula, nomeadamente na queda do regime do silêncio.

Em seguida, os alunos visionaram um vídeo sobre um macaco que passa por diversas peripécias por causa do tempo, que oscila abruptamente entre chuva, neve e sol tórrido. Desta forma, pretendia-se variar o código em que é transmitida informação aos alunos, recorrendo à imagem – dinâmica, neste caso –, promovendo o desenvolvimento da sua literacia visual. Aos alunos foi pedido que escrevessem, numa ficha de trabalho (apêndice 1.2) que lhes foi entregue para o efeito, a sequência de tempos (atmosféricos) retratada no vídeo. Deste modo, tinham agora oportunidade de verificar aprendizagens no domínio da escrita, particularmente de ortografia, que tinham tentado memorizar num momento anterior da aula. Por fim, alguns alunos foram ao quadro corrigir o exercício. De um modo geral, a tarefa foi concluída com

facilidade e os alunos aparentemente gostaram do vídeo pois, dado o seu carácter humorístico, riram várias vezes.

A última atividade consistia em alguns exercícios de consolidação e para o efeito, uma ficha de trabalho (apêndice 1.2) foi entregue à turma. Num primeiro exercício de escolha múltipla, era-lhes pedido que identificassem a forma correta de perguntar como está o tempo. No segundo, tinham que ordenar letras de forma a escrever palavras que descrevem o estado do tempo. No terceiro, tinham que reescrever as palavras do exercício anterior, de forma a que ficassem melhor interiorizadas. A turma concluiu a ficha de trabalho e a sua correção foi realizada na aula seguinte, como descrito adiante.

De um modo geral, considerando os objetivos gerais da aula, creio que se cumpriu o seu propósito. Tendo sido a primeira aula em que assumi efetivamente as funções de professora, verifiquei com agrado a ausência de qualquer resistência por parte da turma à minha presença. Pelo contrário, demonstraram boa vontade e espírito colaborativo, bem como uma empatia inicial que depois foi crescendo, de parte a parte, até ao fim da experiência.

Aula 2 – 8 de março de 2019

Era objetivo desta segunda aula desenvolver uma atividade de compreensão oral (ainda no âmbito do tema da meteorologia), por ter sido este o único domínio que, por constrangimentos de tempo, não foi incluído na planificação da aula anterior. Concomitantemente, pretendia-se também proceder à introdução de um novo tópico gramatical, o *Present Continuous*.

Após o procedimento inicial comum a todas as aulas (*date, summary and weather report*), foi corrigida a ficha de trabalho (apêndice 1.2) que realizaram na aula anterior. Alguns alunos foram ao quadro escrever as suas respostas e pedi à turma que opinasse em relação à sua (in)correção. Não houve indícios de dificuldades na resolução da ficha e os alunos mostraram dominar o vocabulário relativo ao tempo atmosférico, quer na vertente escrita quer oral.

Seguiu-se o exercício de compreensão oral que consistia no preenchimento de lacunas na letra de uma canção sobre piratas em que diferentes condições atmosféricas eram mencionadas (apêndice 2.2). O significado de algumas palavras essenciais para

o entendimento do texto (como *pirate*, *pirate ship* e *sea*) foi clarificado antes da audição da canção, através de alguma interação oral com a turma e gestos.

O texto escolhido (relativo à canção dos piratas) era propositadamente um pouco extenso e o exercício exigente de modo a que o balanço da atividade pudesse servir de barómetro para a escolha das seguintes atividades do mesmo género. Por uma razão ou por outra, todas as aulas são imperfeitas. Há sempre algo que poderia ter corrido melhor. Ainda assim, creio que ensinar é uma das atividades humanas que beneficia muito da experiência. E é na sala de aula que se observa o que resulta e o que não resulta.

De um modo geral, esta foi considerada uma tarefa bastante complexa, apesar de alguns alunos conseguirem concluir uma parte (em poucos casos, significativa) da mesma. Contudo, foi importante testá-la, uma vez que aprofundei o meu conhecimento relativo às capacidades reais da turma naquele momento e evitei desse modo criar expectativas irrealistas.

Em reflexão posterior à aula, quando procurava formas de adaptar o exercício a alunos do mesmo grau de escolaridade e com características semelhantes, ocorreu-me que ter-lhes facultado na própria ficha de trabalho as palavras em falta no texto, para terem esse suporte escrito, teria sido uma boa forma de *scaffolding*. Também considerei a hipótese de, nesta turma em particular, não predominarem os alunos com o estilo de aprendizagem auditivo. Não obstante, creio que é importante promover atividades que permitam um conhecimento mais profundo sobre cada nova turma que recebemos, ao invés de recorrer a fórmulas pré-concebidas.

Uma vez concluída a abordagem ao tema do tempo, seguiu-se uma atividade baseada nos princípios da teoria TPR, com o intuito de trabalhar o *Present Continuous*. Sendo esta uma das metodologias que sustentou a investigação em curso, a atividade foi pensada de modo a permitir uma abordagem indutiva do ensino da gramática.

Escrevi inicialmente cinco *action verbs* (*running*; *jumping*; *writing*; *cooking*; *listening*) no quadro, dispostos em círculo. Uma vez reunida a atenção de todos e com a turma em silêncio comecei a fazer gestos que representavam os verbos, perguntando simultaneamente: “What am I doing?” Tentei perceber se algum aluno utilizaria a estrutura sintática correspondente ao *Present Continuous* na descrição do que estava a acontecer no momento. Isso não aconteceu e, como tal, associei palavras aos gestos e disse: “I’m running.” e encorajei-os a que repetissem, mas alterando o pronome e a forma verbal, dizendo: “You are running.” O mesmo procedimento foi seguido com

os restantes verbos. Para que retivessem mais facilmente a informação, voltei ao início e repeti o processo, percorrendo o círculo de palavras, uma vez no sentido dos ponteiros do relógio, outra vez no sentido oposto. Na vez seguinte, representei cada verbo através de mímica, mas por ordem aleatória e pedi que identificassem a ação, tarefa que cumpriram sem que houvesse hesitações ou compassos de espera, dizendo a turma em uníssono, por exemplo: “You are jumping!” Depois pedi aos alunos que se levantassem, o que fizeram prontamente. Agora associariam eles frases a gestos, de acordo com as palavras, para que eu fosse apontando. O facto de cumprirem estas etapas da atividade com sucesso revelou-me que a informação tinha sido retida e que se encontrava pelo menos na sua memória de curto-prazo.

Um jogo constituiu a última etapa da atividade destinada à prática do *Present Continuous*. Numa versão “Rapazes contra raparigas” todos os alunos tiveram direito a uma jogada em que tinham que construir a frase “I’m (action verb).” e acompanhá-la de mímica (correspondendo à palavra no quadro para que eu apontasse), conquistando deste modo um ponto. No final, contabilizei os pontos (que foram sendo registados por mim no quadro – abaixo de uma imagem de uma menina e de um menino, respetivamente) e anunciei a vitória dos meninos. A turma reagiu com maturidade, quer o grupo ganhador, quer o perdedor. Apenas uma aluna exteriorizou frustração por não ganhar, argumentando que tinha existido batota. Respondi à manifestação de descontentamento através de uma breve conversa com a aluna em questão, que pareceu entender os argumentos que expus.

Apesar de poder existir alguma animosidade e manifestações de mau perder quando se concretizam jogos nas aulas, estes são benéficos, permitindo aos alunos lidar com a frustração. Entre os múltiplos benefícios dos jogos está ainda o facto de poderem neles coexistir a autoavaliação, heteroavaliação e avaliação⁴, de uma forma lúdica. Todos ficam com uma perspetiva das competências e conhecimentos adquiridos por cada um. Foi com agrado que verifiquei que os alunos falaram e gesticularam com alegria e dinamismo. O nível de entusiasmo foi grande e a professora generalista solicitou-me que a atividade fosse filmada e partilhada com os pais dos alunos, o que se verificou. Nas respostas ao inquérito que apliquei na fase da

⁴ A autoavaliação consiste na avaliação levada a cabo pelo próprio aluno, relativamente ao seu processo de aprendizagem. A heteroavaliação consiste na avaliação levada a cabo por um aluno, relativamente ao processo de aprendizagem de outro(s) aluno(s). A avaliação consiste na avaliação levada a cabo por um docente, relativamente ao processo de aprendizagem dos alunos (cf. Lopes & Silva, 2012).

observação, a turma já tinha revelado que gostava de atividades que envolvessem movimento. Esse facto associado à forma positiva como esta atividade decorreu, reforçou a minha convicção de que o método TPR seria profícuo no processo de aprendizagem deste grupo.

Após a repetição de frases no *Present Continuous* no jogo e etapas precedentes, chamei a atenção da turma para a forma deste tempo verbal. Uma vez que já estavam familiarizados com o verbo *to be*, usei a metáfora de um cavalo que puxa uma carruagem para expor a ideia de que, para descrever uma ação que decorre no momento em que se fala, são utilizados sempre dois verbos: o verbo auxiliar *to be* (o cavalo) e o principal, que traz sempre um “peso” extra, o sufixo *-ing* (a carruagem). Expliquei-lhes que se tratava do *Present Continuous*. Porém, logo depois de dizer o tempo verbal, percebi que a frase não tinha acrescentado nada. Aliás, tornou a explicação mais longa e complexa, pois senti que nos segundos em que o disse houve uma quebra de comunicação, corroborando o argumento de Cameron (2005, p. 98): “grammar can be taught without technical labels.” Este argumento aplica-se em especial a jovens aprendentes.

Por fim, algumas frases foram escritas no quadro para que os alunos as completassem oralmente com o tempo verbal em estudo. O intuito era verificar se a explicação tinha sido clara e se os alunos conseguiam completar frases com o verbo no *Present Continuous*, o que fizeram prontamente e com facilidade.

A planificação da aula não foi cumprida na íntegra, uma vez que estava prevista a realização de exercícios sobre o tópico gramatical, que constituía uma parte importante da mesma. A ficha de trabalho sobre este conteúdo não foi entregue, uma vez que apenas restava tempo para a indicação do trabalho de casa que se destinaria também à consolidação deste tópico. A ficha transitaria assim para a aula seguinte devido à necessidade de reunir mais evidências de que o conteúdo que tinha sido apreendido (na sua vertente escrita). Reforçava-se esta necessidade pelo facto de, na fase de observação, ter verificado as dificuldades apresentadas pela turma na compreensão do verbo *to be* (utilizado então não como verbo auxiliar, mas como principal).

Aula 3 – 14 de março de 2019

Esperava-se desta aula que os alunos pusessem em prática os conhecimentos sobre gramática (*Present Continuous*) ensinados na aula anterior. Numa outra fase pretendia-se também que desenvolvessem a sua capacidade de compreensão de textos através de uma história que figura no manual do aluno. Finalmente, era também objetivo desta aula que desenvolvessem competências no domínio da oralidade, uma vez que esse é o cerne da intervenção junto da turma e da investigação em curso. Neste caso concreto, aprenderiam a fazer sugestões.

Após a rotina inicial, corriji o trabalho de casa no quadro. Em seguida, distribuí pelos alunos uma ficha de gramática com exercícios de *gap-filling*, em que as frases eram sobre eles e vinham acompanhadas das suas fotografias (apêndice 2.2, de que se eliminaram as fotografias por uma questão de proteção de dados). Enquanto se dedicavam à resolução dos exercícios, circulei pela sala oferecendo ajuda a quem manifestasse dificuldades.

Devido à complexidade do conteúdo gramatical lecionado, as vulnerabilidades de alguns alunos tornaram-se mais evidentes. Por este motivo, no decurso da aula e em consequência das dificuldades manifestadas pelos mesmos, houve um desvio intencional face à planificação, e a última atividade não foi realizada para que a turma tivesse mais tempo para esclarecer dúvidas e consolidar o referido item gramatical. A eventual dificuldade tinha sido antecipada e, por esse motivo, haverá oportunidade numa aula posterior para consolidar esta estrutura gramatical, que nessa altura será aplicada ao verbo *to wear*, léxico importante numa unidade dedicada ao tema “Clothes and Accessories”. A atividade que ficou por realizar será também incluída numa aula posterior, mas assumindo contornos ligeiramente diferentes.

Em seguida, aproximei-me da estante onde os manuais são guardados e fui de imediato avisada por um dos alunos que havia um colega responsável pela distribuição dos mesmos. Achei que não fazia sentido criar uma rutura com os procedimentos habituais, particularmente num contexto que envolvia responsabilização da parte deles e abertura a uma dinâmica de colaboração. Incentivei o aluno em questão a fazê-lo.

A aula foi estruturada de modo a que, após uma etapa que requereu maior capacidade de concentração e pensamento abstrato, fosse possível na atividade seguinte algum grau de descontração. Ouvir uma história fazia sentido, particularmente pelo facto de esta integrar verbos no *Present Continuous*, que os

alunos mais facilmente entenderiam agora, e que ajudaria a manter a coerência da aula. Para introduzir a história, algum vocabulário-chave foi apresentado antes de forma lúdica e recorrendo a um pequeno momento de dramatização, funcionando este como tarefa introdutória. Com alguns adereços (um chapéu e um nariz comprido) representei o papel de um boneco de neve e, procurando que relembrassem a palavra *snowman*, perguntei: “Who am I?” Depois de alguns alunos responderem corretamente, pedi que descrevessem as minhas ações, começando com o verbo *running*, que lhes permitia recuperar um dos *action verbs* aprendidos na aula anterior. Ainda através de mímica, representei mais dois verbos importantes para a compreensão da história: *walking* e *walking in*, que os alunos mostraram entender de imediato, traduzindo ambos para a sua língua materna.

Numa segunda tarefa introdutória à história, pedi-lhes que abrissem os manuais na página da história e que a observassem. Coloquei-lhes as seguintes questões: “Who are they?” (apontando para Lily, Charlie and Liam, as personagens que os acompanham em todos os capítulos do manual, e para o boneco de neve); “What’s the weather like?” (esta foi a temática abordada na primeira aula e, tal como esperado, responderam em uníssono: “It’s snowing.”); “How many times is the word ‘snowman’ repeated in the story?”, com o intuito de que, enquanto contabilizavam as repetições, de forma indireta se focassem no texto, na forma da palavra escrita.

Chegou depois o momento da história. Seria simultaneamente um exercício de compreensão oral e compreensão escrita, uma vez que lhes pedi que lessem a história à medida que a ouviam (CD do manual). Ouvir foi importante para se prepararem para a leitura em voz alta, que fariam em seguida. A turma foi dividida em dois grupos: os meninos leram a parte da personagem masculina; as meninas, a da feminina. Desta forma poderiam libertar alguma energia contida, latente ainda, da fase “mais séria” do trabalho gramatical. Houve alguma dessincronização, mas os alunos praticaram a leitura em voz alta, podendo “proteger” a sua voz entre as restantes, sem que os erros fossem tão notórios, o que poderá ter contribuído para a redução de alguma ansiedade.

Seguindo um padrão de interação professora-turma para a resolução dos exercícios de compreensão escrita em que em voz alta eu perguntava e a turma em coro respondia, não houve qualquer resposta errada, ou vozes dissonantes em relação à resposta que todos iam dando. Além de concluir que eles conseguiram ler/ouvir e decodificar a história corretamente, também pensei que a prontidão nas respostas se pode ter devido ao facto de estarem habituados à tipologia de exercícios do manual.

Aula 4 – 15 de março de 2019

Nesta quarta aula pretendia-se que os alunos adquirissem vocabulário relativo a uma nova área temática – “Clothes and Accessories” – e também introduzir estruturas frásicas (*chunks of language*) no modo imperativo que permitissem aos alunos dar instruções, como as seguintes: “Put on (e.g. your shoes)!” / “Take off (e.g. your coat)!”. Por outro lado, a sensibilização para a diversidade linguística era também um objetivo a alcançar, com recurso à história *Froggy gets Dressed*, de Jonathan London (vídeo YouTube) sobre a mesma temática do vestuário e acessórios.

Depois da saudação inicial pedi aos alunos que se preparassem para iniciar a rotina habitual. Contudo, apenas escrevi a palavra *Summary*, sem acrescentar nada por baixo da mesma. Queria que adivinhassem o tópico da aula. Para tal, trouxe uma peça de roupa embrulhada como se fosse um presente e pedi a um aluno que viesse abri-la à frente da sala. Perguntei em seguida: “What’s that?” a que a maioria da turma respondeu: “T-shirt”. Comecei, depois, a apontar para as peças de roupa que trazia vestidas e a nomeá-las para ilustrar o novo tema então em estudo, “Clothes and Accessories”, que em seguida escrevi no quadro e foi copiado pelos alunos, correspondendo ao sumário.

Quando é solicitado à turma que adivinhe algo, nomeadamente o tema da aula através de perguntas, jogos ou *realia*, os alunos ficam geralmente mais intrigados que entusiasmados. Creio que é um bom sinal, uma vez que a expressão de curiosidade que se lê nos seus rostos, parece dar origem a uma predisposição para aprender. O aluno a que veio abrir o embrulho estava com um ar muito sério e talvez se sentisse um pouco inseguro por lhe pedir que se expusesse sem que se pudesse preparar de alguma forma. Havia silêncio na sala e a contenção que se sentiu no momento (que não foi intencional, talvez para isso tivesse contribuído o facto de ser a primeira aula da manhã) só se desvaneceu quando sorri ao aluno e lhe dei o presente dizendo: “Come on! Open it!”

O passo seguinte foi colocar um poster com imagens de diversas peças de roupa e acessórios no quadro. Apontei para as imagens, dizendo o seu nome e convidando, através de gestos, a turma a repetir as palavras. Sendo a repetição um dos aspetos cruciais para a aquisição de vocabulário, o léxico em estudo foi repetido várias vezes por mim e depois pela turma, em coro. Em seguida, comecei a apontar para as imagens, quer pela ordem em que surgiam no poster, quer de forma aleatória, sem dizer as

palavras correspondentes, para que tomassem eles a iniciativa. Fizeram-no, de um modo geral, com facilidade.

Em seguida, escrevi no quadro as frases “Put on your coat!” / “Take off your coat!”, que li em voz alta, pedindo à turma que seguisse o exemplo. Tinha propositadamente um casaco vestido e pedi a um aluno que repetisse a primeira frase. Agi de acordo com o pedido que me fez e tirei o casaco. Depois, solicitei a outro aluno que lesse a segunda frase e agi, uma vez mais, em conformidade, vestindo o casaco.

Solicitei a ajuda de dois alunos para exemplificar a atividade que teriam que realizar em seguida. A um dos alunos pedi que lesse ao outro as frases que entretanto modifiquei no quadro: “Put on your boots! / Take off your boots!” Ao aluno que foi o recetor da mensagem, pedi que fizesse os gestos correspondentes. Tendo sido a atividade exemplificada com correção, dei indicações a todos para que se levantassem. A rapidez com que o fizeram, para além do seu sorriso, deixaram transparecer o entusiasmo da turma, recorrente sempre que abandonam a cadeira e têm liberdade de movimentos.

Seguiu-se mais um exercício de TPR, em que reproduziriam o que os colegas exemplificaram, tendo-lhes sido dada a orientação de que teriam que utilizar ambos os elementos do par (mais uma vez criado tendo em conta o critério da proximidade, para uma melhor gestão do tempo) as duas frases com todas as palavras visíveis no poster. Ouviram-se diversos diálogos em simultâneo e metade dos alunos gesticulava energicamente enquanto a outra metade dava instruções. A insegurança de alguns voltou a refletir-se no ritmo, pronúncia e prosódia das frases. No entanto, todos cumpriram a tarefa sem que a minha intervenção fosse solicitada, o que me permitiu constituir um par com um aluno que estava sozinho, uma vez que o número de alunos da turma era ímpar, por virtude de um novo aluno ter integrado a turma no 2º período.

Tendo em mente a importância de diversificar competências, fez-se a transição de um conjunto de atividades de interação oral (que eram o foco da aula) para uma nova fase da aula em que se trabalharia ainda a produção oral, mas acompanhada de atividades de compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita. O ponto de partida foram exercícios do manual. Foi pedido aos alunos que tentassem memorizar a ortografia e significado de cada palavra à medida que iam resolvendo os exercícios. No primeiro exercício, ouviram um registo áudio das palavras introduzidas na atividade anterior, apontando em simultâneo para as imagens correspondentes e repetindo-as em voz alta. Em seguida, legendaram as imagens apresentadas,

melhorando as suas competências na área da escrita. No segundo exercício, as palavras eram apresentadas em frases, que leram e completaram, de acordo com imagens representativas de peças de roupa e calçado.

Mantendo-se a preocupação de enquadrar o vocabulário lecionado em contextos significativos, seguiu-se o visionamento da história *Froggy gets Dressed*, sobre um sapo que se esquece consecutivamente de vestir várias peças de roupa antes de sair de casa e é, de forma recorrente, advertido pela mãe para aí regressar e se agasalhar convenientemente. Trata-se de um vídeo com legendas em inglês, o que permitiu aos alunos ler e ouvir a narrativa em simultâneo.

Paralelamente, um dos objetivos específicos desta atividade era consciencializar os alunos para a questão da diversidade linguística. Assim sendo, a introdução à história foi feita ressaltando que é possível encontrar palavras diferentes das que conhecem para designar uma mesma realidade. No texto encontrariam, por exemplo, a palavra *pants* em vez da que no início da aula aprenderam (*trousers*) por serem estas oriundas de países distintos, Inglaterra e Estados Unidos da América. Para ilustrar o conceito com uma realidade que lhes fosse mais próxima dei o exemplo de duas variantes de português que bem conhecem, o português de Portugal e o português do Brasil, providenciando alguns exemplos como *autocarro* e *ônibus*. Sensibilizá-los para estas diferenças linguísticas prepara-os melhor para acolher a diversidade cultural. Posteriormente, pedi-lhes que prestassem atenção a cada palavra e que levantassem as mãos e as abanassem no ar, sempre que ouvissem palavras que designassem peças de roupa.

Em termos de gestão de tempo, a aula ficou aquém da planificação, uma vez que a ficha de trabalho relativa à história não chegou a ser entregue. Este facto resulta da decisão tomada no período de planificação das aulas da PES, isto é, de preparar sempre mais atividades do que as necessárias de modo a evitar que sobrasse tempo sem atividades. Contudo, creio que foi uma aula importante em termos de aprendizagem do novo vocabulário e contextualização do mesmo, em frases em que é comum utilizá-lo, bem como através da história.

Aula 5 – 21 de março de 2019

Pretendia-se nesta aula fazer uma revisão do léxico introduzido na aula anterior (“Clothes and Accessories”), bem como praticar a utilização de expressões de cortesia que configuram uma dimensão fundamental da linguagem: a sociolinguística.

Após a rotina inicial, transversal a todas as aulas, um exercício de consolidação de vocabulário constituiu o ponto de partida desta aula. Recorri à utilização de imagens, cujo potencial para a aprendizagem de alunos desta faixa etária é amplamente reconhecido. É uma linguagem universal com que se sentem confortáveis e que ameniza as dificuldades sentidas na descodificação de uma língua estrangeira.

Coloquei então em cima de uma mesa *flashcards* virados para baixo. Segurando um de cada vez, escondia-o inicialmente atrás de um caderno, que também segurava, para depois, progressivamente, o revelar, perguntando-lhes: “What is this?” ou “What are these?”, esperando que alguém respondesse: “This is a cap.” ou “These are shoes.” A turma repetiria a frase e eu colocaria a imagem no quadro, acrescentando por baixo a palavra correspondente. Pretendia-se imprimir algum dinamismo à aula, introduzindo o fator competição, em que a rapidez de raciocínio seria premiada. Quem identificasse primeiro a imagem que ia sendo exibida gradualmente ficaria em vantagem. Havia portanto dois desafios implícitos que concorriam para o resultado correto: identificar a imagem o mais rapidamente possível e identificar a palavra relativa à imagem mostrada. O entusiasmo da revelação gradual da imagem surtiu efeito e os alunos tentaram, com sucesso, chegar às respostas corretas, por vezes com alguma imprecisão no uso das formas singular e plural “This is.../This are...”, sendo que o objetivo da atividade foi na íntegra cumprido, uma vez que o foco era o vocabulário em causa e não a sintaxe. Há que reconhecer, contudo, que uma atividade engloba aprendizagens paralelas que vão além dos objetivos definidos. Deste modo, estes não devem deixar de incluir atividades em que diferentes competências possam proliferar, ainda que subliminarmente.

Os *flashcards* que foram expostos no quadro na atividade anterior permaneceram no sítio para a fase seguinte da aula que incluiu escrever por cima das imagens a frase: “(Name of a student), can you bring me the trousers, please?” e disse-a em voz alta, nomeando um aluno, dirigindo-me a ele e esperando que levasse a cabo a ação correspondente, o que aconteceu visto ter havido um entendimento claro da

instrução. Quando o aluno me entregou a imagem correta, eu disse em voz alta, e de forma pausada: “Thank you!” e escrevi esta frase abaixo da primeira.

Pedi ao mesmo aluno que me substituísse, cabendo-lhe escolher outro colega a quem fazer um pedido que contemplasse uma das imagens restantes no quadro, e assim sucessivamente, garantindo que todos os alunos participariam, quer na perspectiva de quem pede, quer na de quem agradece, colocando-se uma vez mais o enfoque na oralidade e na competência comunicativa.

A atividade decorreu com normalidade, sendo que pontualmente (com os alunos que em momentos anteriores já tinham revelado dificuldades de pronúncia e fluência na língua inglesa) tive que insistir na dimensão fonética, separando a frase em secções mais curtas e na repetição, até que conseguissem verbalizá-la na íntegra. Creio que foi importante aprofundar sentimentos de cortesia e respeito pelo próximo, geradas pelas palavras “Please” e “Thank you!”, tocando também no conceito de cidadania tão caro à pedagogia moderna e tão premente nos dias de hoje.

Como justificado na descrição da aula anterior, a ficha de trabalho relativa à história *Froggy gets Dressed* não chegou a ser entregue. Assim sendo, foi também um dos objetivos desta aula verificar a compreensão da história, bem como rever o léxico em torno da família e das cores através da referida ficha (apêndice 4.4). Após a sua distribuição perguntei à turma se se recordava da história, tendo o grupo respondido afirmativamente. Creio que a imagem da personagem principal na página da ficha os ajudou a recordar. Poderia, no entanto, ter permitido aos alunos um novo visionamento da história, já que quase uma semana tinha decorrido entre a aula anterior a esta.

A primeira parte da ficha consistia num exercício de escolha múltipla sobre a história, que foi realizado em conjunto com todos os alunos em simultâneo, mantendo um padrão de interação professor-grupo. Nos exercícios seguintes, aproveitou-se a confluência na história dos temas família, cores e vestuário para fazer uma revisão destas temáticas, duas delas estudadas em unidades didáticas precedentes, de modo a tornar mais orgânica a ligação entre unidades.

No segundo exercício da ficha os alunos efetuaram um exercício de compreensão oral ao estilo TPR (na medida em que as suas ações constituíam respostas físicas a instruções dadas por mim), colorindo pegadas de sapo (personagem principal da história) da cor que eu indicava em voz alta, respeitando a sequência ouvida.

No último exercício convergiram então as três áreas temáticas referidas. Os alunos tinham que ler as frases apresentadas e desenhar e colorir uma família de sapos

de acordo com o que estas descreviam. A título de exemplo transcreve-se uma delas: “Froggy’s mother is wearing a pink dress, a yellow scarf and grey boots.”

Por fim, teve lugar uma atividade em que se introduziu uma dimensão intercultural, tendo por base um texto do manual, que refere algumas cidades do mundo e o tempo que as caracteriza. Tentou assegurar-se a coerência da aula pela permanência da temática do vestuário no texto do manual, em associação ao tema da meteorologia.

Comecei por mostrar um mapa mundial, perguntando: “Is the weather different in different countries?” e aguardei a resposta da turma, que foi afirmativa. Apontando depois para diferentes lugares, tão dispares em termos de condições climáticas como o Canadá e o Brasil, entre outros, incentivei-os a responder à pergunta “What’s the weather like in here?” Foram convocados em simultâneo os seus conhecimentos sobre a área temática do tempo, com que se iniciou esta unidade didática, mas também o conhecimento do mundo por parte deles ou a sua cultura geral. Verificou-se que em alguns casos de países mais distantes havia algum desconhecimento em relação ao seu clima.

Porque a aula de quinta-feira tinha sempre cinco minutos a menos (a pedido da professora generalista, para que os alunos tivessem tempo suficiente para lanchar) e porque esta aula era exigente em termos da quantidade de atividades (a que se acrescentou a ficha de trabalho da aula anterior) não houve tempo útil para a atividade de leitura e compreensão do texto que se seguiria. Em diferentes circunstâncias teria pedido aos alunos que lessem o texto e fizessem o exercício em casa, mas tendo em conta a mancha horária das aulas de inglês (as duas aulas semanais com menos de vinte e quatro horas de distância uma da outra: uma terminando à quinta-feira às 15h25 e a outra iniciando-se à sexta-feira às 9h), não o fiz. Por esse motivo, desde cedo defini, aliás, que só lhes seria pedido trabalho de casa às sextas-feiras.

Aula 6 – 22 de março de 2019

A aula teve início com os procedimentos que integram a rotina inicial, nomeadamente escrita do sumário, data e informação meteorológica. Seguindo os princípios da metodologia TBL, todas as atividades desta aula culminariam na tarefa de descrever oralmente o que alguém tem vestido. Para reforçar a ligação entre o tempo e o vestuário, comecei por dizer: “Today it’s sunny and I’m wearing jeans, a shirt and

brown shoes, right?”, enquanto apontava para as peças de roupa correspondentes, pedindo à turma validação do que então verbalizava. Em seguida, fiz perguntas relativas à roupa que traziam, variando o pronome pessoal, de forma a levá-los a praticar a conjugação do verbo *to be*, necessário enquanto verbo auxiliar da estrutura “(somebody) is wearing” e as respostas curtas como: “Is (e.g. Mariana) wearing a red dress?” or “Are (e.g. Gabriel and Miguel) wearing shorts?” Em vez de, por exemplo, “Yes, she is.”, os alunos responderam essencialmente com *Yes* ou *No*, mas insisti para que fossem repetindo a forma completa, que reproduziram corretamente.

Os conteúdos gramaticais, pelo seu nível de abstração ainda algo complexos para crianças desta faixa etária, requerem maior dispêndio de tempo para consolidação. As dificuldades sentidas por alguns, aquando da aprendizagem do tempo verbal *Present Continuous*, representaram um indicador de que era necessário esse exercício. Desta vez, e aproveitando a oportunidade para expandir recursos ao nível do léxico, para se expressarem sobre a temática em estudo (conjugando o verbo *to wear*), a aula prosseguiu com uma atividade de escrita (apêndice 6.2). Esta permitiu aos alunos algum tempo de reflexão, quase inexistente nos exercícios de cariz oral, bem como uma maior atenção à forma, pelo carácter menos volátil da escrita. Preencheram uma grelha, conjugando o verbo *to wear*, utilizando todos os pronomes pessoais e terminando em cada caso a frase com a identificação de uma peça de roupa, correspondente a uma imagem apresentada.

De um modo geral, concluíram a ficha sem grandes dificuldades, e as que foram surgindo foram colmatadas pelo esclarecimento informal de dúvidas, enquanto circulava pela sala. Por fim, chamei a atenção da turma para a secção *Learn more!* da ficha, em que mais algumas palavras do campo lexical “Clothes and Accessories” foram reveladas, particularmente aos que gostam de ir mais além e cuja curiosidade não se esgota nas “aprendizagens essenciais”.

Mantendo o intuito de preparar gradualmente a turma para uma atividade final, após a realização da ficha de trabalho (que incluía propositadamente a terceira pessoa do singular, para que conseguissem descrever outrem, e.g. “He/She is wearing...”), pedi-lhes que individualmente descrevessem a indumentária de alguém cuja imagem foi apresentada num *flashcard* (foram criados 21 *flashcards* para evitar o mimetismo das respostas). Eles teriam que seleccionar, em primeiro lugar, o pronome pessoal adequado – feminino ou masculino –, conjugar depois o verbo *to wear* e identificar as peças de roupa que a pessoa na imagem vestia, bem como a cor (não negligenciando a

ordem dos elementos da frase: adjetivo primeiro, nome depois). Um exemplo de resposta seria: “She is wearing a brown coat, blue trousers and red boots.”

Na fase de planificação desta aula, um dos eventuais problemas antecipados foi a perda de ritmo, pela quantidade de tempo necessária para que todos os alunos fossem ouvidos, além da possibilidade de que, os que fossem entretanto terminando a tarefa, se desconcentrassem daí em diante. Se assim se verificasse, seriam apenas ouvidos alguns alunos, sendo os restantes observados em outras aulas, de modo a obter alguma informação consistente que consubstanciasse a avaliação contínua, complementando-se com a informação sobre outros alunos obtida em outras aulas.

Com efeito, a atividade foi-se tornando menos dinâmica, apesar de os alunos revelarem alguma curiosidade em saber que imagem lhes ia calhar. A recorrência de pausas, hesitações e respostas lentas (perfeitamente justificadas, uma vez que tinham que tomar uma série de decisões de âmbito lexical e gramatical para construir a frase de forma correta pela primeira vez) determinou a minha decisão de não ouvir todos. Creio, porém, que a turma não iria beneficiar do prolongamento excessivo da atividade, especialmente tratando-se de alunos tão jovens, que pedem mais do que outras audiências um equilíbrio entre atividades e uma recorrência de novos estímulos, de forma a manterem a atenção.

Na etapa seguinte da aula, os manuais foram distribuídos. A última atividade proposta foi um exercício de compreensão oral, em que era necessário identificar quatro pessoas (imagens apresentadas em exercício do manual) através de descrições das suas roupas, sendo também mencionado juntamente com cada descrição o nome da pessoa em causa.) Aos alunos competia ligar os nomes às imagens com base nas descrições ouvidas. Apesar de recear que tivessem dificuldades em entender o registo áudio, quando perguntei à turma “quem era quem” houve uma resposta correta em uníssono.

Antes de terminar a aula, informei-os sobre o trabalho de casa. Uma vez que a minha intervenção junto da turma iria ser breve, e os alunos poderiam não cruzar-se com os conteúdos a aprender vezes suficientes para que a aprendizagem ocorresse, decidi reunir numa ficha informativa (apêndice 6.2) todas as frases e vocabulário que pretendia que soubessem escrever, mas sobretudo dizer. Pedi-lhes que a levassem para casa e que praticassem as frases até que as soubessem bem e as dissessem com desenvoltura. Este procedimento foi repetido até ao final da unidade didática, sempre que novo vocabulário, *chunks of language* ou frases foram introduzidos.

Aula 7 – 28 de março de 2019

Pretendia-se que uma parte substancial desta aula fosse dedicada a uma atividade de *Show and Tell*, que consistiria em duas fases distintas: uma de preparação (desenho e atividade de escrita) e outra de apresentação à turma, através de uma exposição oral. Reservar-se-ia a parte final da aula para esclarecimento de questões relativas à avaliação dos alunos, adiante descrita de forma mais pormenorizada.

Procedeu-se primeiramente à rotina inicial e deu-se depois início à preparação da atividade de *Show and Tell*. No que a esta se refere, foi distribuído a cada aluno um pequeno poster, com o desenho de um espetáculo de moda, sem modelos na passerelle, e uma fotografia tipo passe (apêndice 7.2). A tarefa seria colar a fotografia na passerelle e desenhar o resto do corpo com as suas peças de roupa preferidas. Em seguida, descreveriam num balão (recorrendo à utilização do discurso direto) o que traziam vestido. A turma já tinha praticado a descrição do que outras pessoas têm vestido, mas não dos próprios. Era então altura de praticar a utilização da primeira pessoa do singular. A tarefa consistia também, além da proposta de trabalho linguístico, num apelo à sua imaginação e criatividade, em incluir uma vertente da área das artes. Paralelamente, permitia que partilhassem um pouco do seu mundo e dos seus gostos com a turma.

Escrever antecipadamente o que apresentariam depois à turma poderia mitigar alguma da ansiedade associada às atividades de produção oral. Por outro lado, a fase de preparação permitiu-lhes melhorar as suas competências de escrita, consolidar a gramática e o vocabulário, e eventualmente confrontar-se com dúvidas ainda existentes. Eles aceitaram o desafio com entusiasmo. O facto de poderem usar a imaginação e de se libertarem dos exercícios muito direccionados característicos do 1º Ciclo (facto explicado por um ainda reduzido grau de autonomia) foi encarado de forma positiva. O facto de estarem envolvidos numa tarefa em que a aprendizagem seria por eles conduzida (desenhando-se como quisessem, sem haver certo ou errado, escolhendo as roupas e suas cores, estruturando a escrita com base num trabalho seu, original) foi bastante motivador.

Quando receberam as fotografias ficaram muito entusiasmados, mostrando curiosidade em relação ao que se seguiria. Estavam igualmente ansiosos por ver as fotografias dos seus colegas. Na tarefa de desenho trabalharam de forma completamente autónoma, sem solicitar ajuda, no entanto, quando passaram à fase da

escrita, pediram com frequência ajuda a nível da ortografia. Inicialmente pensei em soletrar as palavras, aproveitando para relembrar o alfabeto em inglês, mas como as solicitações depressa se multiplicaram, optei por escrever as palavras no quadro, de forma a acelerar o processo.

O facto de a fase de escrita não ter sido fluída, e a professora generalista me ter pedido a parte final da aula para receber a mãe de uma aluna que fazia anos nesse dia, a que naturalmente acedi, inviabilizou a apresentação dos trabalhos por parte dos alunos. Por outro lado, a conversa com eles sobre a avaliação tinha que ser impreterivelmente realizada para que se preparassem o melhor possível. Assim sendo, as apresentações não chegaram a acontecer, uma vez que nos encontrávamos a três aulas do fim da unidade e não foi possível adiá-las para as aulas seguintes. Estas seriam destinadas a novos conteúdos ainda por lecionar (compromisso que tinha assumido com o professor cooperante) e a um momento formal de avaliação que ocupou as últimas duas aulas da unidade didática. A turma não mostrou, no entanto, insatisfação. Apesar de, por norma, planear mais atividades do que preciso para cada aula, deixando sempre para o fim as atividades menos prioritárias, neste caso era importante que os alunos tivessem desempenhado a atividade até ao fim, uma vez que esse processo contribuía para a sua valorização pessoal e era igualmente importante para o desenvolvimento das suas competências orais, foco deste estudo.

Contudo, esta questão foi em parte contornada solicitando-se aos alunos a prática em casa de exercícios de produção oral, com a colaboração dos encarregados de educação. Como descrito na aula anterior, a informação a reter foi compilada em fichas de trabalho e entregue aos alunos. A mesma informação foi enviada aos pais por correio eletrónico. A professora generalista ofereceu-se para enviar também informação sobre o teste – que neste caso seria um teste oral, tendo em conta a problemática em estudo – uma vez que era já prática por si instituída, e concordei pela melhoria de resultados que isso poderia trazer.

Seguiu-se então uma breve conversa sobre a avaliação, em que se pretendia que os alunos tivessem uma maior consciência do que se esperava que fossem capazes de fazer no fim da unidade didática. Na mesma conversa, houve lugar para que realizassem uma atividade de autoavaliação. Foi-lhes entregue uma ficha (apêndice 7.2) com uma grelha em que assinalariam “sim” ou “não” nos diversos itens que compunham no seu todo o que era esperado deles no fim da unidade. Esta ficha em associação com as fichas informativas relativas a competências orais, que iriam sendo

entregues ao longo da unidade didática, e que figuravam nos seus cadernos, foram levadas para casa para que (com o conhecimento dos encarregados de educação) tivessem toda a informação de que precisavam para adquirir os conteúdos e competências necessários.

Aula 8 – 29 de março de 2019

A aula anterior a esta cumpriu o propósito de consolidar conteúdos subordinados ao tema “Clothes and Accessories”. Era objetivo desta aula proceder à introdução de novo vocabulário, no âmbito da temática das estações do ano, neste caso explorando o verão, as suas características e as atividades que lhes estão associadas.

Dei início à aula cumprindo a rotina habitual, ou seja, escrevendo a data, informação meteorológica e a palavra *Summary* no quadro mas, uma vez mais, sem especificar abaixo da referida palavra o que seria de facto o sumário. Sempre que um novo subtema foi introduzido no decurso da PES, pedi aos alunos que o tentassem adivinhar. Assim sendo, serem eles a adivinhar o sumário era uma proposta que lhes fazia pela terceira vez, não tendo eles revelado dificuldade em perceber que era isso que pretendia, apesar do desafio lançado para chegarem à resposta ter sido sempre diferente.

Comecei por dizer: “It is a season.”, na esperança de que reconhecessem a palavra. Uma vez que isso não aconteceu, desenhei no quadro um boneco de neve, uma flor, o sol e uma folha a cair, simbolizando cada imagem uma estação do ano, palavras que disseram aliás de imediato na sua língua materna. Confirmei a resposta da turma e, em seguida, apontando para a imagem do sol, afirmei: “This is the one!” Como pista adicional mostrei uma embalagem de protetor solar. Creio que trazer para a sala de aula objetos do mundo exterior que fazem parte do quotidiano é uma mais valia, uma vez que se estabelece uma relação mais evidente entre o que é aprendido na escola e a vida dos alunos, que se estende para além do universo da escola.

Tinha preparado pequenos cartões (apêndice 8.2) com as letras da palavra *Summer* para continuar a tentar que eles chegassem à palavra tentando ordená-las, em vez de a revelar, funcionando esta atitude como forma de introduzir a técnica de *scaffolding* no seu processo de ativação de vocabulário. Coloquei os cartões de forma aleatória por baixo da palavra *Summary*. Em voz alta disse a palavra *Summer* e sugeri, com gestos, que mudassem a ordem das letras de modo a representar o som que

estavam a ouvir. Conseguiram assim chegar à palavra e escreveram-na nos seus cadernos.

Terminado o registo do sumário, coleí no quadro diversos *flashcards* (apêndice 8.2) com as seguintes imagens de atividades de verão: *swim*, *make a sandcastle*, *eat an ice cream*, *collect shells* e *fly a kite*, dizendo as palavras correspondentes e convidando a turma a repetir duas a três vezes cada expressão. Depois comecei a solicitar a alguns alunos que, individualmente, dissessem a expressão que identificasse a imagem para a qual apontava. Uma vez garantidas as repetições necessárias para que as palavras recém aprendidas figurassem, numa primeira fase, na memória a curto prazo, passámos à fase seguinte da aula que consistiu numa atividade de acordo com a metodologia TPR. Comecei por apontar para cada *flashcard* dizendo a expressão e fazendo também o gesto correspondente. Pedi-lhes depois que se levantassem e que me acompanhassem, repetindo o mesmo procedimento, primeiro mantendo a ordem dos cartões, depois alterando-a, em seguida apontando ainda e ficando em silêncio, esperando que a turma me substituísse. Creio que esta atividade correu bem e a alegria dos alunos foi visível. Pareciam contentes comendo gelados imaginários (“Eat an ice cream!”) e apanhando conchas imaginárias do chão da sala (“Collect shells!”).

De modo a saber utilizar as expressões aprendidas no exercício anterior em contextos reais, foi em seguida pedido aos alunos que fizessem sugestões alusivas a atividades de verão. Para tal, escrevi no quadro o seguinte: “It’s Summer. Let’s (Summer activity)!” e disse as frases em voz alta, substituindo a expressão *Summer activity* por uma das atividades do exercício anterior: “It’s Summer. Let’s collect shells!” Com recurso a gestos, reforcei o significado da palavra *Summer* (agitando as mãos como quem sente calor) e associei à palavra *Let’s* o gesto de quem chama ou convida alguém para algo, explicação que aparentemente a turma acompanhou bem, o que depois se verificou quando lhes pedi que fizessem eles as sugestões.

Pedi então a todos os que ainda se encontravam de pé que fizessem uma sugestão, repetindo as mesmas frases, mas alterando a atividade sugerida, de acordo com o *flashcard* (que ainda se encontravam no quadro) para que eu apontasse. Cada aluno foi falando, e quando terminava sentava-se, de modo a ficarem de pé apenas os que ainda não tinham participado. Esta opção além de ser mais dinâmica para eles, permite ao docente escolher alunos de forma aleatória – para que não possam prever quando chega a sua vez, o que também contribui para que fiquem mais atentos – sem repetir nomes ou esquecer-se de alguém. A atividade correu bem, de forma fluída,

verificando-se apenas a natural diferença entre alunos ao nível da fluência e autoconfiança.

Quando todos se sentaram no seu lugar, coloquei um poster (apêndice 8.2) no quadro alusivo ao verão e pedi-lhes que o observassem. Em seguida, expliquei-lhes que iria fazer algumas afirmações sobre o poster, tendo eles no final de cada uma de dizer: “Yes!” ou “No!”, de acordo com a informação na imagem. Quando diziam: “No!”, pedia-lhes uma alternativa correta. A título de exemplo, uma das afirmações falsas era: “The sand is green.”

Esta atividade permitiu congregar um conjunto vasto de conteúdos, possibilitando não só aferir a sua capacidade de compreensão oral, como avaliar os seus conhecimentos na unidade didática (“Weather”, “Clothes and accessories”, “Summer”) e nas precedentes (“Animals”, “Colours”, “Means of transport”).

Por outro lado, creio que os posters têm uma vantagem em relação a outros recursos de imagem, que é o facto de podermos criar uma narrativa em torno dos mesmos e ser possível tornar mais verosímil a linguagem utilizada em sala de aula pela aproximação que permite a contextos reais. Os alunos responderam bem à atividade conseguindo imprimir-lhe um ritmo rápido com que avaliavam o carácter verdadeiro ou falso das afirmações (o que constitui um bom indicador de que as aprendizagens estavam a ser em boa parte concretizadas).

Finalmente, os alunos dedicaram-se à realização de uma ficha de trabalho (apêndice 8.2) para que, uma vez dada ênfase à oralidade (produção oral, interação oral e compreensão oral), se pudessem focar nos aspetos formais, em atividades de leitura e produção escrita. Foi uma ficha criada para o efeito, o que me permitiu escolher os exercícios e os conteúdos, que por vezes se encontram dispersos noutros materiais ou não correspondem exatamente ao que pretendemos trabalhar com a turma.

No primeiro exercício era-lhes pedido que completassem três frases sobre o verão a partir da informação nas imagens apresentadas (associando condições atmosféricas e vestuário a esta estação do ano). No segundo exercício, tinham que ligar imagens a atividades de verão, tentando reconhecer nas palavras apresentadas as atividades de verão que aprenderam ao longo da aula. O terceiro exercício consistia num “desenho guiado”, em que tinham que fazer um desenho de acordo com as instruções dadas. Pretendia-se desenvolver deste modo as suas competências de leitura, alicerçadas na inerente capacidade de reconhecimento de vocabulário. De modo a inspirá-los, e a tornar a atividade mais desafiante, enquanto desenhavam

ouviram parte de uma composição de Vivaldi – o verão, integrado nas “Quatro Estações” – dispondo do tempo de reprodução da composição para efetuar o desenho. Garanti-lhes, no entanto, que a ouviriam duas vezes se necessário, já que a mesma terminava em pouco mais de três minutos.

A atmosfera da sala enquanto a música tocava foi de comprometimento com a tarefa que foi solicitada e penso que o recurso à música enriqueceu a aula. No quarto exercício, os alunos tinham que copiar o vocabulário do campo lexical da palavra *Summer* aprendido, de modo a interiorizá-lo melhor. O último exercício consistia na leitura de quatro frases sobre o verão (e.g. “I like swimming.”) em que os alunos manifestavam as suas preferências, concordando ou discordando das mesmas, constituindo-se também como uma oportunidade para eles expressarem a sua individualidade enquanto aprendiam. Um aspeto a melhorar, caso tivesse tido mais tempo, seria a disposição dos desenhos, que não foi a mais eficaz.

Penso que a forma progressiva como as atividades foram apresentadas, e o ritmo conseguido em consequência disso, resultou numa aula com um ambiente positivo. Creio que se atingiu um bom equilíbrio entre atividades que agitam e acalmam os alunos e os objetivos da aula foram, de um modo geral, cumpridos.

Aula 9 e 10 – 9 e 10 de abril de 2019

As últimas duas aulas foram destinadas à avaliação formal das competências ao nível da produção e interação orais da turma.

Quando testamos competências de escrita, é possível avaliar uma turma em conjunto sem comprometer a validade dos resultados. No entanto, a natureza da oralidade, e o facto de a informação ser audível, torna impossível avaliar todos os elementos de uma turma (num contexto de avaliação sumativa) num mesmo local e em simultâneo, uma vez que os últimos alunos ouviriam as respostas anteriores. Assim sendo, considerando a especificidade da avaliação das competências orais, a par da relevância de as avaliar também de um modo formal (para obter dados mais abrangentes sobre cada aluno), destinei as duas últimas aulas a esta questão. Nesse sentido, solicitei a colaboração do professor cooperante e da professora titular, de modo a que fosse possível avaliar dois alunos de cada vez, enquanto os restantes estariam na sala de aula a desenvolver outra atividade que idealizei para esse efeito.

Uma vez que as questões da cidadania se revestem de grande importância nos dias de hoje, e que toda a documentação reguladora da atividade docente enfatiza a necessidade de que assumam maior preponderância na vida da escola, não quis excluir esta dimensão. Foi criada uma ponte entre um assunto da atualidade – a tragédia do furacão Idai, que tinha assolado Moçambique dias antes – e o tema da unidade didática lecionada “Clothes and Accessories”. O objetivo era ampliar a consciência dos alunos do conceito de cidadania, preparando-os para uma vida adulta caracterizada pela intervenção ativa na sociedade, estimulando atitudes de cooperação, ao invés das de competição.

Comecei por ter uma breve conversa com os alunos sobre o que tinha acontecido em Moçambique, recorrendo à sua língua materna, devido à complexidade da terminologia a utilizar. Pretendia criar um momento em que pudessem partilhar a informação que conhecessem e opinar sobre o assunto, dando lugar a uma educação centrada no aluno em que ficaria a conhecê-los melhor na sua espontaneidade e, por outro lado, poupando-os à descrição da efeméride, caso já a conhecessem. Não esquecendo a idade deles, o tema foi introduzido com a leveza possível para fomentar o seu instinto de solidariedade e não os desanimar com um retrato duro da realidade.

Assim sendo, desenvolvi uma ficha de trabalho (apêndice 9.2) que acabou por tocar também a dimensão da interculturalidade. Nela os alunos tiveram oportunidade de conhecer um pouco sobre Moçambique, pois a tarefa final era desenhar e completar um pequeno texto, identificando as peças de roupa (tema em estudo) e os objetos escolares (tema já estudado) que estariam dispostos a doar às crianças que se viram despojadas dos seus já poucos bens materiais. Considerando que para ajudar é necessário perceber o contexto daqueles que ajudamos, da ficha constavam dois exercícios introdutórios: no primeiro exercício através de uma sopa de letras, e numa lógica semelhante à do jogo “Batalha Naval”, descobririam factos sobre Moçambique, como a capital ou a língua oficial. No segundo exercício pintariam o país delineado num mapa para que ficassem a conhecer a sua localização geográfica.

Prevendo diferenças entre os alunos quanto ao tempo necessário para realizar a ficha de trabalho, deixei a indicação de que, à medida que fossem terminando, poderiam fazer exercícios do manual de inglês à sua escolha (mas da unidade didática que lecionei). Deste modo, teriam oportunidade de explorar o manual, que foi pouco utilizado, uma vez que optei por criar uma parte significativa dos materiais. Poder fazer esta escolha com autonomia, seleccionando os exercícios mais apelativos e que

estivessem em sintonia com o estilo de aprendizagem de cada aluno, sem a pressão de fazer o exercício “x” no tempo “y”, pareceu-me a melhor solução.

Não testemunhei como decorreram as atividades por estar noutra sala a avaliar cada elemento da turma. Porém, foi-me transmitido pelos professores que tudo decorreu com normalidade e que os alunos corresponderam ao que lhes foi pedido.

Entretanto, na sala onde me encontrava, e para minimizar a ansiedade de ir para outra sala sozinhos, os alunos foram avaliados em pares. Foram utilizados exatamente os mesmos procedimentos que tinham sido utilizados nas aulas anteriores, quando aprenderam os conteúdos agora avaliados, uma vez que inovar em contextos de avaliação formal pode conduzir a respostas erradas, que resultam não da falta de aprendizagem mas da dificuldade de descodificação de uma tipologia de exercício até então desconhecida.

Assim, foram apresentados aos alunos os mesmos *flashcards* que foram usados nas aulas e foi-lhes pedida a construção de frases como: “She is wearing a pink dress and yellow shoes.”, em resposta à pergunta: “What is she wearing?”, ou que recriassem um pequeno diálogo sobre o tempo. Todos os conteúdos lecionados foram avaliados. Diferentes *flashcards* (apêndices 1.2., 5.2. e 8.2) foram utilizados para cada membro do par e todas as frases solicitadas constavam das fichas informativas com o vocabulário e frases que tinham que saber, pois estas foram enviadas para casa, estando os encarregados de educação informados sobre esta matéria.

Para um registo mais fidedigno dos dados, criei uma grelha com diversos parâmetros (apêndice 9.2). Quando iniciei o processo da avaliação com os primeiros alunos, rapidamente verifiquei que não conseguiria preencher a grelha atempadamente sem que isso interferisse na dinâmica da interação que tinha que acontecer entre mim e eles. Tomei a decisão de abandonar a grelha e transcrever as suas respostas em alternativa para as poder analisar mais tarde.

A modalidade da aula a decorrer em simultâneo em dois locais distintos da escola manteve-se na última sessão. O objetivo da mesma era prosseguir com o processo de avaliação e, paralelamente, reforçar as aprendizagens no âmbito da temática do verão. Nesta que era a última aula da PES os alunos que ficaram na sala de aula com o professor cooperante e a professora titular de turma visionaram em primeiro lugar o vídeo *Meg at Sea*. Pedi-lhes que, nos papelinhos em branco previamente distribuídos pela turma, escrevessem todas as palavras que conseguissem identificar no vídeo. Deste modo, a intenção era permitir aos alunos mostrar o que

conheciam da língua inglesa e que vai para além do que é considerado “aprendizagem essencial”. Quando terminaram esta atividade, e à semelhança do que aconteceu na aula anterior, foi-lhes dada a oportunidade de escolherem os exercícios que queriam resolver, desta vez no livro de exercícios, promovendo a mesma lógica de utilização de um recurso que os alunos adquiriram e que ainda não tinha sido efetivamente muito explorado (no que refere a esta unidade didática em particular). Tudo decorreu como esperado em ambos os espaços.

SUMÁRIO

Neste capítulo procurou apresentar-se o modo como foi planificada e operacionalizada a unidade didática que consubstanciou a PES. Explicitaram-se conteúdos curriculares, selecionados a partir dos documentos reguladores oficiais, bem como as estratégias que sustentaram a prática pedagógica. Elaborou-se, por fim, uma descrição detalhada das dez aulas lecionadas, acompanhada de uma reflexão sobre o modo como decorreram.

No próximo capítulo, o foco recai primeiramente sobre a questão da avaliação, quer dos alunos da turma que me foi atribuída, quer da PES em termos gerais. Depois efetuar-se-á uma reflexão final sobre a experiência vivida e implicações para a prática docente futura.

CAPÍTULO 4. REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O presente capítulo encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte, são apresentados e analisados os instrumentos de avaliação implementados na PES. Pretende verificar-se de que modo a intervenção realizada junto da turma se repercutiu na sua competência comunicativa em inglês, particularmente nos domínios da produção e interação orais. Na segunda parte, procede-se a uma reflexão final sobre a experiência vivida, mencionando-se aspetos positivos do trabalho realizado (quer em relação ao estágio em geral, quer à problemática investigada) e outros que poderiam ter corrido melhor, nomeadamente estratégias e atividades importantes que não foi possível contemplar, por constrangimentos de tempo, ou outras que no momento de implementação não resultaram como se projetou inicialmente.

4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

A avaliação ajuda a configurar o retrato que os alunos fazem de si enquanto aprendentes. Como tal, tem impacto na sua motivação e pode determinar o grau de sucesso das aprendizagens futuras. Pela sua influência na vida dos alunos, a questão da justiça da avaliação torna-se premente (Cameron, 2005). Questiona-se, por vezes, o seu carácter arbitrário e a preponderância da intuição do professor, em detrimento de uma recolha plural de informações de índole diversa. Por outro lado, problematiza-se a importância excessiva atribuída à avaliação de carácter sumativo, que pode enviesar resultados, visto que há por vezes diferenças significativas entre o que um aluno consegue atingir sob pressão e as suas reais capacidades. Nesse sentido, é importante que a avaliação formativa e a sumativa se complementem. Os resultados que os alunos demonstram em momentos não formais de avaliação, no seu quotidiano em aula, são igualmente reveladores de aprendizagens efetuadas. A legislação que vigora atualmente no nosso país corrobora esta necessidade, e concede primazia à avaliação formativa. Pode ler-se no artigo 24º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho que: “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação

privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares.” Contudo, e para que os resultados sejam fidedignos é, por outro lado, necessário que se assegure a adequação e diversificação de estratégias e instrumentos de avaliação.

De acordo com as premissas acima descritas, foram implementados no decurso da PES os seguintes instrumentos de avaliação: observação direta, uma ficha de autoavaliação (ver apêndice 7.2.) e um teste de competências orais.

Observação direta

Este foi o procedimento com maior preponderância nas classificações finais atribuídas, uma vez que tende a ser mais fidedigno e resulta da recolha regular de dados. O processo consistiu no registo do nome dos alunos que não conseguiram com sucesso realizar cada atividade proposta ou que apenas a conseguiram realizar com ajuda da minha parte. Com o intuito de manter a espontaneidade dos alunos, o processo caracterizou-se igualmente pela naturalidade e discrição, uma vez que os alunos seriam no final da PES sujeitos a um momento de avaliação formal e não quis evitar que a sua eventual ansiedade se estendesse às restantes aulas. Malloy (2015) realça a importância do carácter informal da avaliação, de acordo com esta modalidade (formativa): “Create an atmosphere of calm or fun around your classroom when planning an assessment activity, in which it is not obvious to the child that they are being assessed” (p. 2). Nesse sentido, e para que a componente avaliativa de cada atividade não fosse visível, evitei tirar notas após a participação de cada aluno, registando apenas no final os casos excecionais acima descritos.

Desde a primeira aula foi notória uma boa adesão do grupo às atividades propostas. Sendo objetivos primordiais da PES conseguir que os discentes adquirissem uma maior confiança em termos de utilização da língua e desenvolver a sua competência discursiva (progredindo do uso de vocabulário isolado para frases completas), creio que em termos genéricos estes foram atingidos. A adequação e qualidade das respostas nas atividades de produção e interação orais revelam que as aprendizagens ocorreram. Essa meta materializou-se no facto de todos os alunos conseguirem verbalizar as frases propostas. Sublinha-se, no entanto, que um grupo restrito (que oscilava entre três e quatro alunos, todos com necessidades educativas especiais) só o conseguiu fazer palavra a palavra, intercalando uma palavra sua com uma minha, sendo a minha verbalizada primeiro e repetida por eles. No que se refere

aos restantes objetivos definidos para esta unidade didática, e relativos às competências da compreensão escrita, produção escrita, leitura, léxico e gramática, competência estratégica e competência intercultural (para informação detalhada sobre os mesmos consultar subcapítulo 3.1), a turma cumpriu, em grande medida (salvaguardando-se novamente o caso dos alunos com mais dificuldades), o que está previsto nos descritores de desempenho dos documentos reguladores: *Metas Curriculares de Inglês 1º Ciclo* (Bravo et al., 2015), *Aprendizagens Essenciais Inglês 3º ano* (s.a., 2018) e *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico / Orientações Programáticas* (Bento et al., 2005).

Considerando os objetivos principais definidos para cada aula, no final da intervenção, e através da observação direta, concluiu-se que os alunos foram capazes de: fazer perguntas e respostas sobre o tempo atmosférico; identificar e escrever vocabulário sobre o tempo; compreender o uso e a forma do tempo verbal *Present Continuous*; descrever ações ocorridas no momento presente; fazer sugestões; utilizar frases no modo imperativo para pedir a alguém que vestisse ou despisse uma peça de roupa; mobilizar vocabulário relativo às temáticas das cores e da família; utilizar expressões de cortesia, como “please” e “thank you”; praticar o uso e a forma do verbo *to wear*; identificar e escrever vocabulário relativo a peças de roupa e acessórios; descrever o que os próprios ou outras pessoas tinham vestido; identificar e escrever palavras relativas ao verão; trabalhar colaborativamente.

Ficha de autoavaliação

A ficha de autoavaliação (ver apêndice 7.2.) cumpriu um duplo propósito de me permitir aceder à perceção dos alunos sobre a sua aprendizagem (uma vez que me foi mais tarde devolvida), e de permitir aos alunos monitorizar o trabalho de preparação do teste, em casa, procurando cumprir o que encontravam referido nos diversos descritores de desempenho (estes foram escritos em português para facilitar a compreensão). Havia duas hipóteses de resposta – “Sim” ou “Não”, mas teria sido importante criar uma alternativa intermédia, como por exemplo “Mais ou Menos”, que refletisse um conhecimento parcial do descritor mencionado.

Vinte dos vinte e um alunos responderam ao questionário. A tabela 2 ilustra as respostas afirmativas e negativas em termos proporcionais:

Descritores de desempenho	Número de alunos que responderam “Sim”	Número de alunos que responderam “Não”
Sou capaz de perguntar como está o tempo.	18	2
Sou capaz de descrever o tempo quando há vento, chuva, neve ou está sol, frio ou calor (<i>It's...</i>).	14	6
Sou capaz de dizer a alguém para vestir ou despir peças de roupa (<i>Put on.../Take off...</i>).	15	5
Sou capaz de dizer: casaco, jaqueta, botas, sapatos, t-shirt, vestido, calções, calças e saia.	19	1
Sou capaz de descrever o que alguém tem (<i>He/She is wearing...</i>) ou eu tenho vestido (<i>I'm wearing...</i>).	13	7
Sou capaz de dizer: apanhar conchas, brincar com um papagaio, nadar, fazer um castelo de areia e comer um gelado.	15	5
Sou capaz de sugerir atividades de Verão (<i>Let's...</i>).	14	6

Tabela 2 – Resultados da ficha de autoavaliação

Pode concluir-se que a perceção que os alunos revelam em relação à sua aprendizagem é positiva, o que encontrou eco nos resultados obtidos, quer por intermédio da avaliação numa modalidade formativa, quer sumativa.

Teste de competências orais

Uma vez que o foco da investigação em curso era a oralidade, circunscreveu-se o único momento de avaliação formal da unidade didática a este domínio, sendo que todos os outros, previstos nas *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015) – Domínio Intercultural, Léxico e Gramática, Leitura e Escrita – foram objeto de avaliação formativa no decurso da PES. A centralidade das competências orais na aprendizagem de uma língua reforçou a decisão de as avaliar deste modo. McKay (2008) enfatiza que a linguagem oral é o eixo central do currículo para jovens aprendentes e avaliar a aprendizagem de uma língua através da leitura e da escrita seria negar a essência dessa mesma aprendizagem: “(...) oral language makes up the core of young learners’ curriculum. Hence, to skip over oral language and to assess language learning through reading and writing is to deny the essence of young learners’ language learning” (p. 177).

Como foi anteriormente referido, ao contrário do que acontece relativamente à escrita, não é possível avaliar competências orais num contexto de simultaneidade sem que a autenticidade das respostas fique comprometida (ver Capítulo 3). O facto de os alunos que aguardam a sua vez ouvirem as respostas dos seus colegas que intervêm primeiro, poderá condicionar o seu comportamento. De modo a evitar essa contaminação de resultados, os alunos a avaliar fizeram o teste numa outra sala (dois alunos de cada vez, de modo a reduzir a ansiedade causada por saírem do seu espaço de conforto), enquanto decorriam outras atividades na sua sala de aula (para mais informações sobre a logística nos dois espaços ver Capítulo 3 – descrição das aulas 9 e 10). A forma silenciosa como cada conjunto de alunos percorreu comigo o corredor que ligava uma sala a outra e a postura comedida durante o teste deixaram transparecer algum nervosismo. No entanto, creio que a inclusão desta vertente avaliativa foi positiva, porque apesar de sujeitos a alguma tensão, os alunos revelaram-se capazes de demonstrar as aprendizagens por si efetuadas. Paralelamente, foram expostos à avaliação sumativa, a que serão submetidos inúmeras vezes no futuro, sendo benéfica a crescente familiaridade com essa modalidade de avaliação.

Não é oportuno em momentos de avaliação inovar, quer no que concerne às metodologias utilizadas, quer nos conteúdos a avaliar. Eventuais resultados negativos dos alunos poderiam advir não do seu desconhecimento dos conteúdos programáticos, mas da não familiaridade com os procedimentos ou conteúdos visados. Tendo isto em mente, o teste reproduziu a tipologia de exercícios utilizados ao longo da unidade didática (e.g. a partir de imagens, criar um pequeno diálogo sobre o tempo, fazer a descrição de uma indumentária ou sugerir uma atividade de verão), focando estes exatamente os mesmos conteúdos então estudados e, por esse motivo, foi realizado no final da PES. Enquanto o teste decorria, transcrevi as respostas dos alunos à medida que as iam dizendo, com o objetivo de poder analisá-las posteriormente.

O desempenho esperado consistia em verbalizar frases completas relativa às três temáticas sobre as quais recaiu a unidade didática (“Weather”, “Clothes” e “Summer”), suscitadas pela visualização de imagens (*flash cards*). O teste consistiu em quatro exercícios, alguns de interação oral (pares), outros de produção oral.

No primeiro exercício, apresentei a imagem de um sol que os alunos já conheciam. Para que não restassem dúvidas sobre o que era pretendido, recorri à sua língua materna e solicitei-lhes que criassem um pequeno diálogo sobre o estado do tempo (e.g. “What’s the weather like today?” / “It’s sunny.”). Na segunda ronda do

exercício, foi apresentada outra imagem (vento) e inverteriam papéis, perguntando desta vez quem respondera, e vice-versa. Dos vinte e um alunos que realizaram o teste, oito formularam as perguntas e as respostas de forma completa e correta, sem cometer nenhum erro sintático ou de pronúncia; cinco cometeram apenas um erro (ausência de uma palavra ou um erro de pronúncia), entre perguntas e respostas (e.g. “What’s the *lether* like today?”); quatro verbalizaram, entre perguntas e respostas, apenas duas palavras adequadas (e.g. “sunny”, ao ver a imagem do sol) que foram corretamente pronunciadas, sendo os restantes elementos da frase impercetíveis ou não verbalizados; e quatro verbalizaram apenas uma palavra adequada (e.g. “sunny”, ao ver a imagem do sol), não dizendo ou não sendo perceptível o restante.

No segundo exercício, os alunos deveriam construir duas frases no modo imperativo, dando instruções para que alguém vestisse ou despisse a peça de roupa ou acessório representados nas imagens visualizadas (e.g. “Put on your t-shirt!” / “Take off your shoes!”). Sete alunos fizeram-no de forma correta; um apenas errou uma palavra nas duas frases; cinco disseram só uma frase correta, não pronunciando a outra; três apenas verbalizaram duas palavras corretas, entre as duas frases; quatro apenas uma palavra; e um não deu qualquer resposta.

No terceiro exercício, pedia-se que um aluno formulasse uma pergunta sobre a indumentária da pessoa representada na imagem visualizada e ao outro aluno que respondesse (e.g. “What is he / she wearing?”; “He / She is wearing a pink dress and yellow shoes.”), invertendo-se os papéis na ronda seguinte e alterando-se as imagens apresentadas. Apenas um aluno fez o exercício de pergunta e resposta de forma correta. Seis alunos não verbalizaram ou erraram a pergunta, mas responderam de modo correto. Quatro não formularam as frases mas identificaram todas as peças de roupa; quatro não formularam as frases, mas identificaram algumas peças de roupa; cinco verbalizaram apenas uma palavra correta; e um não deu qualquer resposta.

No quarto exercício, foi solicitado aos alunos que fizessem um convite para realizar a atividade de verão apresentada na imagem (e.g. “Let’s swim!”). Oito alunos formularam corretamente o convite; seis verbalizaram apenas uma palavra correta; e sete não deram qualquer resposta.

A turma obteve os seguintes resultados em termos qualitativos: quatro alunos obtiveram “Muito Bom”; cinco “Bom”; oito “Suficiente” e quatro “Insuficiente”. Estes resultados encontram-se representados no gráfico 1:

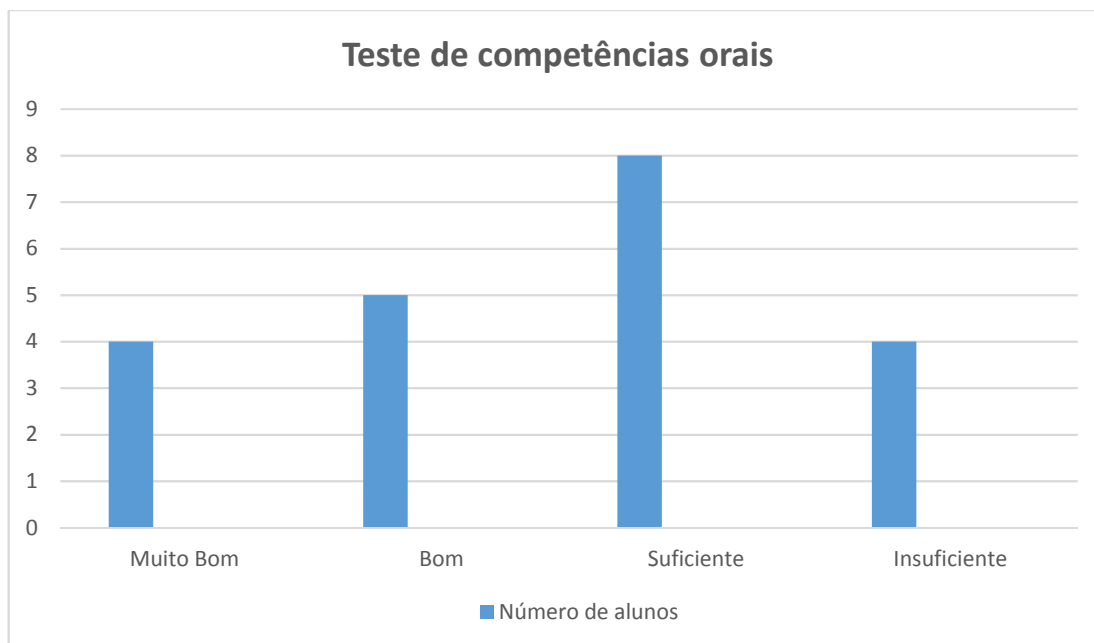


Gráfico 1 – Resultados do teste de competências orais

Embora tenha havido um decréscimo, em termos de resultados, do teste face ao verificado no decurso das aulas, este poder-se-á dever ao facto de não haver um suporte escrito que auxiliasse a produção oral (uma vez que era esperado que tivessem adquirido autonomia através do estudo), ou à inibição por parte dos alunos antes referida. Pode também não ter existido em casa um trabalho consistente de preparação para o teste, que consistia na verbalização das frases escritas nos pequenos papéis que lhes foram sendo entregues (ver *Speak up!*, no subcapítulo 3.2.) até que se sentissem aptos a dizê-las naturalmente, ou poderá ter havido pouco acompanhamento por parte dos pais (ou ter sido até inexistente), eventualmente pela complexidade dos conteúdos ou por outro motivo desconhecido.

O balanço dos resultados é, ainda assim, muito positivo. Tenho consciência do enorme desafio que representou para a turma memorizar um número elevado de estruturas frásicas, em concomitância com todo o vocabulário das três temáticas estudadas, apenas no decurso de uma unidade didática. Para além disso, foram ainda contemplados na mesma unidade e, conseqüentemente na avaliação, conteúdos não previstos nos documentos oficiais, como as expressões *Put on* e *Take off*, com o intuito de diversificar os seus recursos a nível gramatical e lexical, de modo a estimular a sua capacidade discursiva. Por este motivo, o grau de dificuldade do que lhes era exigido era significativo.

Concluindo, tudo o que a turma conseguiu em termos gerais verbalizar, superou amplamente o uso de palavras isoladas, para além das quais, geralmente, pouco se progride no 1º Ciclo de escolaridade. Tal como referido anteriormente, aquando da explicitação dos motivos para escolha do tema do trabalho desenvolvido, as dificuldades relativas à oralidade em língua estrangeira são transversais à generalidade dos alunos. Nesse sentido, creio que o impacto da intervenção junto da turma foi bastante positivo e constituiu um passo relevante para a melhoria da competência comunicativa dos alunos, e das suas competências orais em particular.

4.2. REFLEXÃO FINAL SOBRE A PES

Analisando em retrospectiva o trabalho realizado ao longo da PES, determinam-se em seguida quer as dificuldades com que me confrontei, quer os aspetos positivos que o valorizaram.

Referindo-me, em primeiro lugar, às dificuldades sentidas, diria que a arquitetura das dez aulas foi complexa e envolveu um processo reflexivo algo prolongado no tempo, bem como alguma reescrita. Construir uma aula não é um processo fácil, especialmente quando se quer garantir um avanço no limiar de aprendizagem dos alunos e a diversidade de competências trabalhadas, os padrões de interação dos intervenientes, os contextos de utilização da língua, as técnicas, as atividades e instrumentos de avaliação, a articulação entre materiais já existentes, como o manual, e outros criados para o efeito, entre outros fatores. Fazer com que cada peça se conjugue de modo pertinente num todo orgânico, sem que se perca a coesão e mantendo a integridade da aula, é um desafio.

Uma outra variável que fez acrescer dificuldade a esta dinâmica foi a necessidade de criar mais etapas na aula do que anteciparia que aconteceriam, organizando-as de modo a partir das mais para as menos importantes, com o intuito de garantir que as de maior relevância aconteciam. Por esse motivo, a concretização das atividades orais foi salvaguardada, sendo geralmente a partir destas que se ancoravam as seguintes, o que permitia também seguir o que é sugerido nas *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015), que prevê a derivação da escrita a partir da oralidade. Essa decisão foi tomada depois de ler as palavras de Nunan (2011), que aconselha: “Plan more than you think you will need. (Nothing leads to chaos more quickly than a classroom of

children who have nothing to do or who are not sure what to do)” (p. 195). Por esta razão, em algumas aulas houve discrepância entre o estabelecido nas planificações e o efetivamente concretizado.

Um outro constrangimento relaciona-se com a questão da gestão do tempo. No decurso de uma unidade didática não é exequível pôr em prática tudo o que perspectivámos inicialmente. Quando lecionamos durante um ano letivo completo, sentimos uma maior facilidade de articulação de todas as áreas que planeamos desenvolver. O recurso às artes, de modo a estimular a sensibilidade estética, o desenvolvimento de boas práticas de cidadania, a diferenciação pedagógica, entre outras, foram áreas que procurei que caracterizassem esta unidade didática. Contudo, pelo facto de este trabalho não poder ser diferido ao longo de um ano letivo, cada uma destas áreas foi celebrada num apontamento pontual, que adquiriria maior consistência se reforçada num período mais prolongado. Por outro lado, algumas experiências importantes de aprendizagem não foram incluídas em particular nesta unidade. Gostaria, por exemplo, de ter tido oportunidade de realizar trabalhos de grupo. Ficou também por experimentar um projeto de articulação curricular ou ainda um projeto de desenvolvimento da competência plurilingue, entre outros.

Ainda referindo a questão do tempo, evidenciaria uma atividade em particular que, pela demora na concretização da primeira componente da mesma, e pelo surgimento de um imprevisto (era o dia de aniversário de uma aluna e a mãe solicitou autorização para que a aula de Inglês terminasse um pouco mais cedo, para poder estar presente na comemoração), não se concretizou (ver descrição da sétima aula no Capítulo 3). Tratava-se de uma atividade de *Show & Tell*, que se compunha de uma componente de escrita e outra de apresentação oral. A apresentação oral não chegou a acontecer, mas a sua realização teria sido importante para que praticassem competências orais numa modalidade um pouco mais formal, experiência que seria frutífera para a sua vida estudantil futura. Por outro lado, teriam tido oportunidade de partilhar um pouco do seu mundo com a turma, reforçando o seu sentido de identidade e suscitando nessa partilha sentimentos de empatia, por parte dos colegas.

A vulnerabilidade em seguida apontada surge como corolário lógico da anterior. A brevidade que caracterizou a experiência (dez aulas) não permitiu margem para flexibilização da gestão do tempo, de modo a proporcionar aos alunos mais atividades de consolidação, que seriam importantes, mesmo coexistindo com a

estratégia implementada para colmatar esta dificuldade (ver estratégia *Speak up!* – Capítulo 3).

Referem-se, em seguida, alguns aspetos positivos que marcaram a PES. Na génese da intervenção junto da turma 3ºA esteve o mote “aprender a falar falando”, sublinhando-se a componente pragmática que, em complementaridade com o estudo formal da língua, permite aos alunos comunicar oralmente numa língua estrangeira. Suscitar a comunicação oral permite ultrapassar inseguranças inerentes a quem inicia o estudo de uma língua estrangeira. Esta experiência letiva indicia que se esse processo for desencadeado em alunos de 1º CEB, a confiança na sua capacidade de comunicar não chega a esmorecer, como tantas vezes se observa em ciclos de escolaridade posteriores, porque são visíveis desde cedo evidências de que se pode ser bem sucedido. A turma em geral revelou-se capaz, no domínio da oralidade, do seguinte: articular bem o discurso, dominando prosódia, ritmo e acentuação das palavras; comunicar com uma certa fluência; mobilizar saberes de modo a introduzir variações em frases apresentadas; e desenvolver competências interpessoais úteis em contexto de diálogo. Os alunos com mais dificuldades revelaram uma boa capacidade de resiliência, correspondendo ao meu incentivo de que tentassem sempre, apesar das evidentes dificuldades de comunicação.

Com este grupo de alunos em particular, tive igualmente a sorte de não ter de despendar tempo para debelar episódios de mau comportamento ou erradicar problemas de indisciplina, sendo o ambiente criado propício à aprendizagem. Ur (2009) estabelece uma relação de causa efeito entre disciplina e aprendizagem, afirmando que numa aula disciplinada o tempo é destinado a tarefas letivas e não desperdiçado na resolução de problemas organizacionais:

The question of the relationship between discipline and learning in a lesson is a crucial one. It seems fairly clear that in a disciplined classroom it is easier to activate students in the way the teachers want, and that time will be probably spent on-task, rather than wasted on organizational problems or disruptive behaviour. (Ur, 2009, p. 260)

De um modo geral, os alunos empenharam-se na resolução dos exercícios propostos, solicitando a minha ajuda sempre que se deparavam com alguma dificuldade. Foi possível observar que a turma se manteve motivada e entregue a cada momento vivido. Para tal, terá concorrido a diversidade de estratégias e recursos

mobilizados para a experiência, a aposta no seu caráter lúdico e o dinamismo que se procurou imprimir às aulas lecionadas.

Ao longo da experiência senti que se criou uma boa sinergia entre mim e o grupo. No último dia que partilhei com os alunos depois de algumas palavras de incentivo para o seu futuro deixei-lhes uma pequena recordação da minha passagem pela Casa Pia (um lápis para cada um, em que escrevi a frase “I wish you the best!”, que se apressaram a tentar descodificar) a que se seguiu um abraço coletivo, que penso que traduz a cumplicidade gradualmente criada.

SUMÁRIO

Neste capítulo descreveram-se primeiramente os instrumentos e procedimentos de avaliação contemplados na unidade didática, quer de natureza formativa, quer sumativa. Estes contribuíram para viabilizar uma reflexão não só no domínio das aprendizagens, mas também do ensino. Uma vez apresentados, procedeu-se à análise dos resultados e reflexão sobre as aprendizagens realizadas e metodologias e estratégias implementadas. Em seguida, alargou-se o âmbito da reflexão crítica à PES na sua globalidade, considerando os aspetos menos e mais positivos da mesma.

CONCLUSÃO

Obter bons resultados na disciplina de Inglês nem sempre é sinónimo de ser-se detentor de uma competência comunicativa bem desenvolvida em língua inglesa. Existe um denominador comum à maioria dos aprendentes que se traduz na dificuldade em comunicar recorrendo à mesma, em situações em que essa competência seria útil. Com o intuito de contornar esta realidade, as competências orais estiveram no centro da intervenção didática levada a cabo.

Através da componente investigativa da PES, pretendia verificar-se se o desenvolvimento de um currículo que enfatiza a oralidade, e em que se consagra tempo em sala de aula para a prática de situações comunicativas suscetíveis de ocorrer no mundo exterior, redundaria numa melhoria da competência comunicativa dos aprendentes.

Para esse efeito, foram delineadas sequências no seio da unidade didática lecionada em que o contacto inicial com cada novo conteúdo introduzido era concretizado primeiramente através da palavra ouvida e da palavra dita, e só depois se progredia para a palavra lida e para a palavra escrita. Aspetos como a acentuação, a entoação e a dimensão fonológica da língua inglesa foram, conseqüentemente, trabalhados, proporcionando desde uma fase inicial da aprendizagem uma maior familiaridade com a sua sonoridade, facilitadora da capacidade comunicativa.

A referida unidade didática resultou da interseção de aspetos oriundos de diversas metodologias, a saber: CLT, TBL, TPR e ALM e uma abordagem indutiva ao ensino da gramática. Destas metodologias derivou ainda um conjunto de estratégias e recursos direcionados para o desenvolvimento de competências orais, destacando-se entre as estratégias os diálogos, os *drills* e os jogos e, entre os recursos, os *flash cards*, os posters e *realia*.

A adesão por parte dos alunos às atividades propostas, particularmente às de cariz oral, parece sugerir que eventuais inibições e bloqueios comunicativos que se vão construindo, pela pobre estimulação da comunicação oral, podem ser minimizados quando se dinamiza um ensino em que esta assuma preponderância.

Os resultados obtidos ao longo da experiência letiva parecem igualmente corroborar a tese que constituiu o cerne da intervenção, ou seja, os alunos aprendem a falar, falando. Assim sendo, configurar um currículo de Inglês de 1º CEB que

amplifique o espaço para a participação oral dos alunos, parece efetivamente redundar no desenvolvimento da sua proficiência linguística. Como tal, essa é uma preocupação que mantereí enquanto docente de Inglês de ora em diante.

Um outro princípio que orientará a minha atividade profissional futura é o de que manter a simplicidade com alunos desta faixa etária é importante. Simplificar o discurso, as atividades e os instrumentos de avaliação melhora o processo de ensino-aprendizagem. O que se pede deve ser, concomitantemente, embrionário e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dependerá em grande medida da adequação do que é solicitado aos alunos, não devendo negligenciar-se o equilíbrio pretendido entre o que lhes é familiar e desconhecido, como sugere Cameron (2001): “combine the security of the familiar with the excitement of the new” (p. 9).

Também aprendi que tentar fazer tudo de todas as formas possíveis, tentar, como Fernando Pessoa, ser tudo de todas as maneiras, é um desígnio utópico. Nesse sentido, fazer escolhas e evitar metas irrealistas é o primeiro passo para obter aulas bem planeadas.

Aprendi que ensinar Inglês é, particularmente nos dias que correm, muito mais do que ensinar Inglês. Por isso, quando se refere a exclusividade da transmissão de conhecimento científico em contextos educativos formais, Johnstone (2019) argumentam, que: “If EYL were to exist in a linguistic bubble and be solely about developing proficiency in English language, then its rationale for occupying a place in primary school curricula would be weakened” (p. 13). O ensino das competências linguísticas deve enquadrar-se num projeto educativo em que se alicercem diversas vertentes: contribuir para a literacia humanista do aluno; assumir uma educação contra a falência dos valores éticos; fomentar a competência comunicativa intercultural, rarefazendo barreiras entre as pessoas; suscitar nos alunos a dúvida, que é a génese do pensamento crítico; apontar possíveis caminhos de descoberta da verdade de cada um, do seu sentido de identidade e de afirmação do seu posicionamento no mundo devem ser prioridades do ensino contemporâneo.

O ensino deverá ser um lugar em que se promova o autoconhecimento, em que cada criança possa descobrir quem é, que talentos e gostos ainda desconhecidos existem dentro de si, e quem quer ser no futuro, começando desde essa fase da vida a contruir propósitos e a desenhar um caminho de vida. Com esse objetivo em mente, procurarei olhar as turmas com que me cruzar não como um grupo, mas como um conjunto de individualidades que, por coincidência, constituem um grupo. A seguinte

frase inspirou-me a olhar o aluno para além do óbvio: “(...) growth is not just about the height of the plant, but concerns the strength of its root system, the quality of its leaves, the number and richness of the flowers” (Cameron, 2005, p. 219). Espero ter contribuído assim para o desenvolvimento deste grupo, não apenas no âmbito da sua competência comunicativa, mas também suscitando oportunidades de crescimento pessoal.

Ainda no que se refere aos frutos que colhi enquanto aluna deste Mestrado, diria que aprofundei o meu conhecimento sobre o que é ser uma criança desta idade, o seu universo, com o que sonha e o que a preocupa e, não menos importante, o que consegue no seu estágio de desenvolvimento. Nesse sentido, o que perspetivei, ao abandonar o ponto de partida, verificou-se, no ponto de chegada. Embora nem sempre assim tenha acontecido, nos últimos anos, o interesse relativo aos jovens aprendentes proliferou, facto que tem permitido um conhecimento mais aprofundado das suas peculiaridades. O Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB, acompanhando todo esse manancial de conhecimento, permitiu-me, pela conjugação da investigação teórica com a experiência prática, uma aproximação ao universo das crianças desta idade que foi indubitavelmente enriquecedor.

Creio estar hoje mais preparada para atuar junto de jovens aprendentes, de forma mais adequada e conhecedora. A experiência vivida ao longo deste último ano e meio foi intensa e transformadora e correspondeu a um percurso com desafios, conquistas e aprendizagens, que acredito que me trouxeram maturidade profissional.

Referências Bibliográficas

- Abreu, C. & Esteves, V. (2016). *Let's Rock! 3*. Porto: Porto Editora.
- Asher, J. (1977). *Learning another Language through Actions: The complete teacher's guide book*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Beglar, D. & Hunt, A. (2002) Implementing task-based language teaching. In Richards, J. & Renandya, W. (eds.), *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice* (pp. 96-106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & M Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico / Orientações Programáticas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês do Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Brewster, J. & Ellis, G. (2004). *The Primary English Teacher's Guide*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Bull, G. & Anstey, M. (2007). Exploring visual literacy through a range of texts. *Practically Primary*, 12, 4-7.
- Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casa Pia de Lisboa CED Nossa Senhora da Conceição (s.d) *Projeto Socioeducativo do CED Nossa Senhora da Conceição*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Casa Pia de Lisboa (2018a). *Plano Estratégico da Casa Pia de Lisboa, I.P. 2019_2023*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Casa Pia de Lisboa (2018b). *Regulamento Interno do CED Nossa Senhora da Conceição*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*, Third Edition. Boston: Heinle & Heinle.
- Council of Europe (2003). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decreto Lei no 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*. Diário da República, 1ª série – N° 129
- Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dooley, J. & Evans, V. (2017). *Smiles 3º ano Teacher's Book*. Berkshire: Express Publishing.
- Dornyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research*. New York: Routledge.

- Echevarria, J., Vogt, M. & Short, D. J. (2004). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP model*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Erikson, E. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Hestetræet, T. (2019). Vocabulary teaching for young learners. In Garton, S. & Copland, F. (eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 220-233). London & New York: Routledge.
- Howard, J. & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *TESOLANZ Journal* 12, 101-107.
- Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnstone, R. (2019). Languages Policy and English for young learners in early education. In Garton, S. & Copland, F. (eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 13-29). London & New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, Y., Han, Y. & Gao, X. (2019). Young learners' motivation for learning English. In Garton, S. & Copland, F. (eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 60-72). London & New York: Routledge.
- Linse, C. (2005). *Practical English Language Teaching: Young learners*. New York: McGraw-Hill.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012) *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel.
- Malloy, A. (2015). Seven essential considerations for assessing young learners. *Modern English Teacher*, 1 (24), 20-23.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mourão, S. (2015). The potential of picturebooks with young learners. In Bland, J. (ed.), *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3-12 year olds* (pp. 199-218). London: Bloomsbury Academic.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Padurean, A. (2013). The importance of didactic games in teaching English to young learners. *Journal Plus Education*, 11 (2), 121-125.
- Puchta, H. (2019). Teaching grammar to young learners. In Garton, S. & Copland, F. (eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 203-219). London & New York: Routledge.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2002) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Anaheim: Anaheim University Press.
- (s.a.). (2018). *Aprendizagens Essenciais Inglês 3º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Scott, W. & Ytreberg, L. (1990) *Teaching English to Children*. London & New York: Longman.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. London: MacMillan.
- Segurança Social (2012). *História do Convento de Nossa Senhora dos Remédios das Freiras da Santíssima Trindade ou Convento do Rato*. Lisboa: DGSS.
- Shastri, P. (2010). *Communicative Approach to the Teaching of English as a Second Language*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Shin, S. (2006). Ten helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching forum*, 2, 2-13.
- Singleton, D. & Pfenninger, S. (2019). The age debate - a critical overview. In Garton, S. & Copland, F. (eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 30-43). London & New York: Routledge.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall R. C. 1993. *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vettorel, P. (2010). English(es), ELF, Xmas and trees: ICC skills in the primary classroom. *Perspectives – A Journal of TESOL Italy*, 37 (1), 25-52.

APPENDIX 1.1. Lesson 1 plan



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lesson 1

Timing: 60 min.

Class: 3º A

Lesson topic: Weather

Date: 7th March 2019

Level: A1

Lesson Rationale

This lesson aims at enabling the students to produce and understand information about the weather. The “Weather” topic is one of the key contents in the third grade. In the *Metas Curriculares* (Bravo *et al.*, 2015, p. 8) it is referred in both the “Lexis and Grammar” section as well as in the “Intercultural Domain”, which means it provides a good opportunity to develop learners’ intercultural awareness, a dimension that will be included in the lesson.

Although the weather topic is supposedly new information to them, they are already familiar with it, since they have been practising identifying weather conditions since the beginning of the year. In the initial part of every lesson with the cooperating teacher, students write the summary and a description of the weather in their notebooks; however, they may be unfamiliar with some words. Regardless of some previous knowledge, every relevant content will be taught again. Since this is a lesson to mainly consolidate content rather than presenting new information, the opportunity was taken to plan the lesson in such a way that will allow students to show their prior knowledge on the subject. By beginning the didactic unit letting the students participate and come to conclusions by themselves may create a positive atmosphere for what comes ahead.

The lesson will be divided into two main stages: one where students gather information about the weather (vocabulary and language patterns) in a number of steps, which prepare them to make a short dialogue at the end; another one in which

they complete some consolidation exercises (namely written), so they deepen their knowledge on the topic.

Bearing in mind that the main aim of the student teaching practice is to develop learners' spoken interaction, one of the methods considered when planning the lesson was the Communicative Approach, in which activities involve someone who communicates something and someone who is the message receiver. In other words, there is some exchange of information. Considering this method, students will carry out a communicative activity in which they create a short dialogue about the weather.

Task-based Learning, which has as one of its core principles performing communicative tasks, was also considered when planning this lesson. The fact that it promotes a link between the language used inside and outside the classroom is the reason why it was considered. Since describing the weather is something that people frequently do, this is one of the overall aims of the lesson.

Background information

This lesson was prepared for a third-grade class. It is a group of twenty-one students, eleven girls and ten boys. There is a group of four students who have more difficulties, and that is why they are closer to the teacher in the classroom. Generally, they do the same exercises and activities as the rest of the class, but what they are expected to achieve is less demanding. In general terms, the class cannot understand instructions in English that require going beyond the classroom language they are accustomed to. Nonetheless, they understand in English classroom language familiar to them and the vocabulary related to previously studied topics. The teacher is willing to challenge them, and she will be speaking English most of the time and using creative ways to convey meaning through gestures, drawings or acting out concepts that are being taught. These strategies will be used because young learners, whose linguistic resources in the target language are rather limited, rely frequently on non-linguistic information to make sense of the world. The teacher will use this innate capacity of theirs to take them out of their comfort zone more often. As a rule, they are able to pronounce correctly the words in the target language. Generally speaking, they seem to be motivated to learn English and when performing simple tasks, they can work on their own, having revealed a fairly good degree of autonomy. It is assumed, however,

that when dealing with exercises and activities unknown to them, they may face some difficulties. Support will be provided so that they became familiar with the new procedures.

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- understand and use vocabulary related to the weather;
- ask about the weather;
- describe different weather conditions;
- identify different climates.

These aims result of an intersection of the following official documentation:

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo <i>et al.</i> , 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo (Bento <i>et al.</i> , 2005)
<p><u>Domínio Intercultural</u>: 3.2. Identificar climas distintos (p. 6).</p> <p><u>Léxico e Gramática</u>: 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua: The verb “to be”; Question words: “What” (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: 9.6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 9.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados (p. 10).</p> <p><u>Interação Oral</u>: 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples. 11.6 Responder sobre temas previamente apresentados (p. 11).</p> <p><u>Produção Oral</u>: 12. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua. 12. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas (p. 11).</p> <p><u>Leitura</u>: 14.3. Identificar vocabulário familiar (p. 12).</p> <p><u>Escrita</u>: 15.2. Ordenar letras para escrever palavras associadas a imagens. 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas (p. 12).</p>	<p><u>Áreas Temáticas</u>: Tempo atmosférico (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Escrita</u>: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. / Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 6).</p> <p><u>Interação Oral</u>: Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples (p. 6).</p> <p><u>Produção Oral</u>: Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente (p. 7).</p> <p><u>Produção Escrita</u>: Ordenar palavras para escrever frases e legendar imagens. / Copiar e escrever palavras aprendidas (p. 7).</p> <p><u>Competência Estratégica</u>: Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos. / Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem (reconhecer o</p>	<p><u>Objetivos</u>: Sou capaz de falar sobre o tempo / perceber quando alguém me pergunta sobre o tempo / fazer perguntas sobre o tempo.</p> <p><u>Atividades</u>: Identificar vocabulário relacionado com o tempo; Dizer como está o tempo.</p> <p><u>Vocabulário</u>: <i>hot, cold, sunny, raining, snowing, windy.</i></p> <p><u>Estruturas</u>: <i>What’s the weather like today? It’s (hot).</i> (p. 24).</p>

	significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens (p. 8/9).	
--	--	--

Development of lesson

STAGE 1 – PRACTISING VOCABULARY (30 minutes)

Specific aims:

- Students will practise asking about the weather by ordering the words of the question and repeating it aloud a few times;
- Students will identify six words related to the weather by saying them when the corresponding picture is shown to them;
- Students will improve their pronunciation skills and practice the rhythm of words, intonation and stress by asking and answering questions about the weather.

Procedures:

Step 1

The teacher will start the lesson by greeting the students, writing the date, summary and weather report on the board, and asking them to copy this information in their notebooks. As a warm-up activity, the teacher will start by asking the class to guess the topic of the lesson. The cooperating teacher usually begins the lesson by writing the date, summary and what the weather is like on the board. The teacher will keep the same procedure, but instead of writing the summary, she will write the word “Summary” on the board and a word search puzzle with the word “weather” hidden and a sentence describing the weather on that day. She will challenge the students to find the topic by themselves, by asking, “Where’s the summary?” and “What happened? Maybe it is hidden here.” She points to the puzzle. When they find the word, the teacher writes the summary and the students copy it into their notebooks.

Step 2

Afterwards, the teacher will direct their attention to the sentence describing the weather previously written on the board (“It’s sunny.”, if that is the case) by pointing

to it and she will ask, “What’s the question for this?” If they do not know or cannot remember, she will stick some laminated cards with the words (see word cards in appendix 1.2.) at random on the board and ask the class to order them. Once they agree on the correct order, the teacher asks them to repeat the question after her, chorally and then she will ask some individual students.

Step 3

The teacher sticks some flashcards on the board (see Handout 2 in appendix 1.2) and asks them to identify the weather conditions. Once they identify the words, the teacher writes them below the corresponding picture. Then, she points to the flashcards in the order presented and elicits the words from the students. Still interacting with the whole class, she changes the order of the cards, pointing randomly to them and eliciting the words. Afterwards, she asks random students to repeat them. Next, she tells the class they will have one minute to memorize this set of vocabulary (meaning and spelling). In order to make the activity more appealing, she will use an hourglass to time it. She will also tell them that they need to use the learned words in the following activity, so to urge them to use the remaining time effectively. When the time is over, she asks the class if one more minute is necessary.

Step 4

The previous steps work as pre-tasks that prepare students for the final task of Stage 1, which is producing short dialogues asking and answering about the weather. This will be done in pairs by teaming up students sitting next to each other. The teacher will ask for two volunteers to come to the front of the class to exemplify. Each member of the pair has to ask a few times, “What’s the weather like today?” while the other answers a different weather word every time. They must use all the words (*hot, cold, raining, snowing, sunny, windy*) and then they swap roles. The flashcards will remain on the board to help them remember all the weather conditions that they should describe. While they are carrying out the task, the teacher will walk around the tables listening to every student’s interaction.

Possible problems: In Step 1, students may have difficulties in finding the word “weather” in the word search puzzle. If that happens, the teacher will give them a hint, reminding them that the word search puzzle can be read vertically or horizontally. If

they still cannot recognize the word in question, she will circle it herself. In Step 2, if they find it difficult to order the words in the question “What’s the weather like today?”, she will order it herself and ask them to repeat it after her. In Step 3, they may not know the word “snowing” (because it hardly ever snows in Portugal) or the words “hot” and “cold”. If that is the case, the teacher will introduce them to the new words, by writing them on the board below the corresponding flashcard, reading them out loud to the class, and then asking them to practise through repetition. Because there will probably be fast finishers in Step 4, the teacher will write some cities of English-speaking countries on the board and tell them to incorporate the prepositional phrase “in (e.g. Dublin)” into the question, as in: “What’s the weather like today in (e.g. Dublin)?” and the other member of the pair proposes an answer, relying on their knowledge of the world climate. If they do not have any idea, they may invent an answer. By doing this, the teacher aims at keeping all the students busy (preventing fast finishers from getting distracted and to enhance their skills as well), so that she can listen to at least a part of the dialogue from every pair (since she’s trying to improve their speaking skills) and as a way to avoid excessive noise.

Assessment: In the first three steps, the teacher will check if students pronounce and identify the words correctly. If they do not, she will say all the lexis they failed to recognize or mispronounced aloud once more (or as many times necessary) and will ask the class to repeat. Since the content is not new to them, their attitudes, such as their willingness to participate, will also be part of the assessment criteria. In Step 4, the teacher will write down the names of the students who unable to carry out the task successfully.

Materials: Word cards; weather flashcards; board; chalk.

STAGE 2 - CONSOLIDATING VOCABULARY (30minutes)

Specific aims:

- Students will identify a set of weather words by watching a video and writing down all the weather conditions portrayed;
- Students will develop their reading skills by illustrating five sentences about the weather;

- Students will develop their writing skills by ordering and writing five weather words.

Procedures:

Step 1

In order to include an audiovisual resource in the lesson and vary the code used to convey meaning, students will watch a humorous video (*Always Take the Weather with You* – Jungle Beat Season 1) about a monkey that goes through a lot of trouble due to the changing weather. They will be given a piece of paper with a table (see Handout 1 in appendix 1.2) where they have to write the sequence of weather conditions portrayed in the video, hence practising spelling words correctly.

Step 2

The teacher will hand out a worksheet with some consolidation exercises (see Handout 2 in appendix 1.2). The students will be required to unscramble, write and illustrate the weather words. An example is provided so that it is easier for them to understand what they have to do. In addition, the teacher will walk around the classroom providing any necessary help.

Possible problems: Some students in this class are clearly behind in terms of reading and writing skills. The teacher in charge of the class told the student teacher that there are four students that are still learning how to read in their first language, which they should have done in the first grade. Bearing this in mind, for some of them reading and writing activities may be confusing and arduous, so the teacher will frequently check if they run into any problem.

Assessment: The teacher will observe if students are engaged with the task and if they demonstrate any difficulties. Direct observation will be used as an assessment tool during the correction of the exercises: some students will write the answers on the board and the teacher will ask the class for verification.

Materials: Computer; video (“Always take the weather with you” - Jungle Beat, Season 1 www.youtube.com/watch?v=QjsqzYkte30&t=232s); Handout 1; Handout 2.

APPENDIX 1.2. Materials for Lesson 1

Word Cards

What's

the

weather

like

today ?

Source: Teacher developed.

Weather flashcards

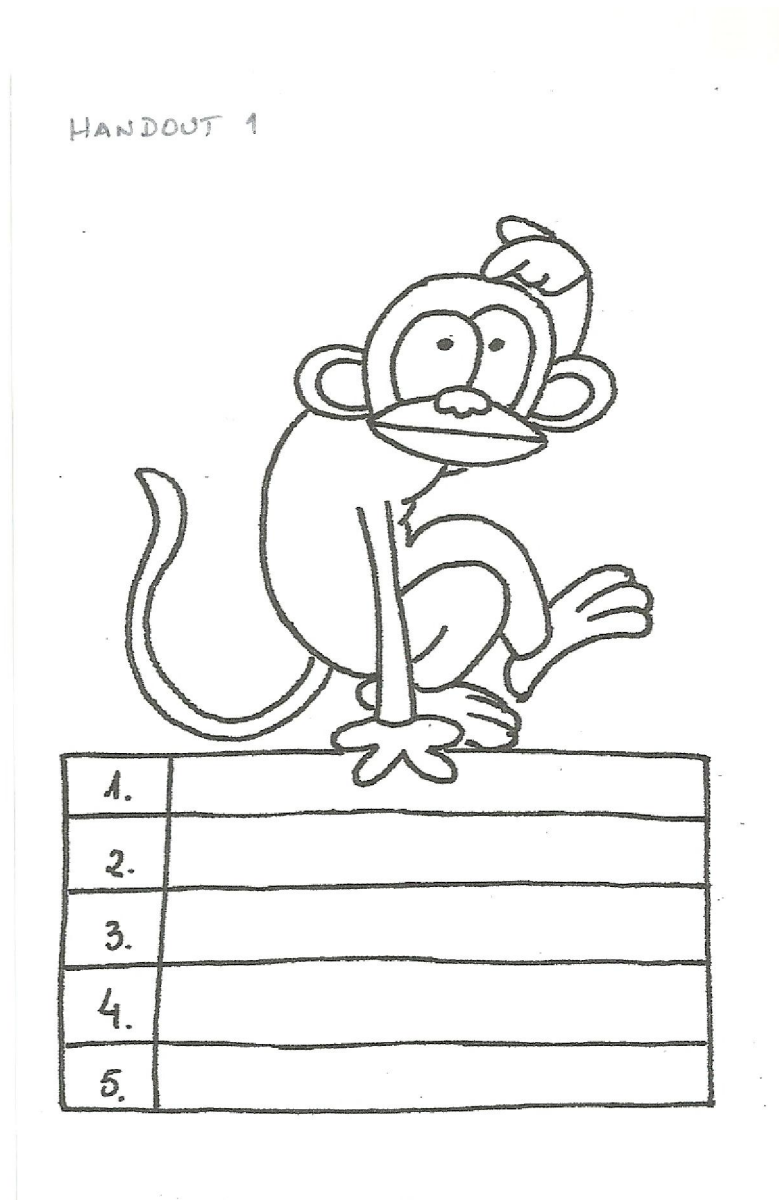


Source: *Let's Rock! 3 – Inglês 3º ano Picture Flashcards* (Abreu & Esteves, 2016).



Source: *Smiles 3º ano - Inglês 1º Ciclo Picture Flashcards* (Dooley & Evans 2017).

Handout 1



Source: Teacher developed.

Handout 2

THE WEATHER

Handout 2

3rd Grade


1. Circle the correct sentence.

- a) What's like the weather today?
b) What's the weather like today?

LEARN MORE!

1. stormy:
tempestuoso
2. cloudy: nublado

2. Write the words and draw.

		
a) It's <u>sunny</u> . (unsyn)	b) It's _____. (iniargn)	c) It's _____. (tho)

d) It's _____. (wngsnai)	e) It's _____. (ndwyi)	f) It's _____. (dloc)

3. Copy the sentences from the table above.

- a) It's sunny. d) _____
b) It's _____. e) _____
c) _____. f) _____

Source: Teacher developed.

APPENDIX 2.1. Lesson 2 plan



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lesson 2

Timing: 60 min.

Class: 3º A

Date: 8th March 2019

Level: A1

Lesson topic: Weather / Present Continuous

Lesson Rationale

In the last lesson students worked on the weather topic. In this lesson, the worksheet they work on will be corrected. Because they must be given the opportunity to enhance different skills, a listening activity will be carried out as well, since it was the only skill left out in the plan of the previous lesson, due to time constraints. The teacher will use a song that starts slow, gets faster and then slows down again, as a way of checking if students are able to make sense of what they hear and recognize word boundaries. So, one of the two main purposes of the lesson is to: 1) make a diagnostic assessment of their listening skills and 2) improve them at the same time.

The other objective is to focus on form and accuracy by introducing the students to grammar, more specifically the Present Continuous, in which they are expected to understand its use and form. In the following lesson they will continue working on this content and have more time to practise it. The reason for this lies on them having struggled with grammar in the past (during the observation stage of the internship) and needing more time than expected to think things through, as well as more guidance than anticipated.

This grammar content is particularly relevant to young learners, because it is used to describe something that is happening at the moment they are speaking, which is in line with the “here and now” principle (that should guide professionals when designing curricula for young learners), which is the sphere of life that interests the children the most (what surrounds them).

Regarding methodologies, Total Physical Response (TPR) was chosen due to the fact that it is characterised by the use of movement to convey meaning. The class will play a mime game (TPR) in order to use the Present Continuous in context. Combining action verbs and the use of the body through TPR to learn its semantics is a straightforward way of understanding concepts.

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- understand and use vocabulary related to the weather;
- listen to a song for specific information;
- understand the form and use of the Present Continuous tense.

These aims result of an intersection of the following official documentation:

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo <i>et al.</i> , 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo (Bento <i>et al.</i> , 2005)
<p><u>Léxico e Gramática</u>: 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua: The Present Continuous; Question words: “What” (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: 8. Compreender sons, entoações e ritmos da língua. 8.2. Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravação áudio e audiovisuais. 9.6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 9.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados (p. 10).</p> <p><u>Interação Oral</u>: 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples. 11.6 Responder sobre temas previamente apresentados. Produção Oral: 12. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua. 12. 3. Pronunciar, com</p>	<p><u>Áreas Temáticas</u>: Tempo atmosférico (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: Identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna. / Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Escrita</u>: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. / Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido p. 6).</p> <p><u>Interação Oral</u>: Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples(p. 6).</p> <p><u>Produção Escrita</u>: Preencher espaços em frases simples (p. 7).</p>	<p><u>Atividades</u>: Identificar vocabulário relacionado com o tempo; Dizer como está o tempo.</p> <p><u>Vocabulário</u>: hot, cold, sunny, raining, snowing, windy. (p. 24)</p> <p><u>Estruturas</u>: What am I doing? You are (running) (p. 28) .</p>

alguma clareza, palavras conhecidas (p. 11). <u>Escrita:</u> 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas (p. 12).	<u>Competência Estratégica:</u> Comunicar eficazmente em contexto: Usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro; Expressar de forma muito simples o que não entende. Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos. / Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem: Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens (p. 8/9).	
---	--	--

Development of lesson

STAGE 1 – LISTENING TO A SONG (15 minutes)

Specific aims:

- Students will develop their listening skills by listening to a song and doing a fill in the gap exercise.

Procedures:

Step 1

The teacher will start the lesson by greeting the students, writing the date, summary and weather report on the board, and asking them to copy this information in their notebooks. Afterwards, the teacher asks the class, “Do you know what a pirate is?” and waits for an answer. It will probably be easy for them because the word in Portuguese is similar to the English word. “And what about a pirate ship? Any ideas?”, she adds, and waits for any suggestions. The teacher allows them some time to think and, in the meantime, she places a worksheet with a pirate and a pirate ship drawn in it (see Handout 1 in appendix 2.2) on their tables facing downwards. If they have not come across these words or cannot remember them, the teacher asks them to turn over the page and point to the pirate and pirate ship. Then, in order to illustrate the song title, she asks them to repeat it and says that pirate ships go over the deep blue sea, as she makes gestures to refer to the depth of the sea, then pointing at something blue and

finally explaining the “over” concept, by overlapping her hands, one being the sea, the other the ship.

Step 2

Because one of the aims of this lesson is to revise vocabulary, the teacher chose a song as it is a useful resource for that purpose, as Nunan (2011, p. 61) argues, “Lessons, or parts of lessons, based on songs and nursery rhymes are also excellent for giving students intensive repetition of target language items.” The teacher plays the audio recording of the song “Over the Deep Blue Sea” (YouTube video) and the students do a gap filling exercise. The words that they have to find are weather words or words that are repeated throughout the song and may be recognized when heard more than once. They will listen to the song twice.

Possible problems: Identifying each and every word when listening to something said at a fast speed is not an easy task. The students might not be able to understand the lyrics, considering its pace and rhythm. The outcomes will help the teacher regulate her teaching process when it comes to this class, to whom she is still adapting. If the activity is too demanding, she will take a step backwards and help students develop their skills from the place they are at.

Assessment: The teacher thinks the level of difficulty of the proposed task is high, but she decided to try it to understand if there is a big contrast between the students who have the best results and the ones who do not. She will collect the worksheets after the activity and take them home to correct to have a more accurate idea of the students’ performance.

Materials: Computer; video (“Over the Deep Blue Sea” – used as an audio recording, without showing images); Handout 3.

STAGE 2 – WORKING WITH GRAMMAR (45 minutes)

Specific aims:

- Students will infer the form and meaning of the Present Continuous tense, by listening to several examples and looking at flashcards depicting them;

- Students will use the verb tense to complete short sentences and order the words in sentences with familiar vocabulary in a handout.

Procedures:

Step 1

The teacher will write the following words on the board in a circle: running, jumping, writing, cooking, listening. Then she will point to the word running, and she will start running on the spot and ask, “What am I doing?” After that, she will confirm that what students say is right (“You are running.”/ “Yes, I am running.”) or say the sentence herself if there is silence, and then continue with the same procedure with the rest of the words. Afterwards, she will point to the words again and ask the class to repeat what she says as she identifies all the actions. The first time, she will say them in clockwise and anticlockwise order and then she will say the words randomly. After that, she will point to the verbs without saying anything and ask the group to identify the actions. The final step includes a TPR component. The teacher will tell students to stand up and mime all the actions represented in the words, first following a certain order and then at random. There has been some controversy over the use of explicit grammar explanations prior to exemplification as an effective strategy to teach grammar. In this case, an inductive approach will be used in which students are exposed to grammar structures in context.

Step 2

The teacher will tell the class that they are going to play a game, boys versus girls. She will put a picture of a face of a boy and one of a girl (see Handout 2 in appendix 2.2) on the board and she will write each team’s score below the corresponding drawing. Each student has the chance to score one point for their team. The teacher explains that she will point to one word and they have to say a full correct sentence and mime the actions to win, such as: “I am cooking.” The team with the most points wins.

Step 3

The teacher will briefly explain that in order to describe what is happening in the present moment they have to use two verbs: the verb “to be”, that they have been taught already, and the main verb (focus on form), such as they do in Portuguese (e.g.

“Estou a correr”). She will highlight the difference between saying “I run.” and “I am running.” Then she will write some sentences on the board and explain that they have to complete them so to describe what is happening in the moment of speaking as in: “We are _____ (read).” When the students seem to be well acquainted with the Present Continuous form and use, the teacher will hand out a worksheet with a gap-filling exercise (see Handout 3 in appendix 2.2) to check their knowledge. This typology of exercise (gap-filling) was selected in accordance with Nunan’s (2011) suggestion of appropriate techniques to sensitize young learners to grammar patterns.

As a way to motivate the students, they will find their photos in the worksheet and the sentences they have to complete are about them. The exercise will be done individually. The teacher will walk around the desks and help students, reminding them of the grammar structure, whenever necessary. When students finish their work, they wait until the classmate sitting next to them finishes as well, and they check their answers together, since peer correction is easier than facing the judgement of the whole class.

Possible problems: The exercise will be corrected on the board. If students don’t answer correctly (as they struggled with grammar in the past) or have questions, the teacher gives a brief explanation and answers their questions. For some extra practice, they will also do some of their course book exercises as homework.

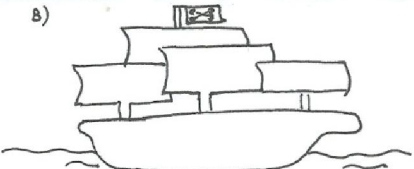
Assessment: Direct observation will be used throughout the course of the lesson. While doing the grammar exercises, the class will be monitored by the teacher, who will offer help when any student has doubts. By doing this, she will have a clearer understanding of their learning process. The exercise will be corrected on the board using a teacher/whole class pattern of interaction.

Materials: Handout 4; board; chalk.

APPENDIX 2.2. Materials for Lesson 2

Handout 3

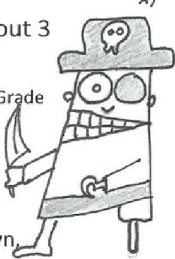
B)



Handout 3

3rd Grade

A)



♪ ♪ ♪ "Over the Deep Blue Sea" ♪ ♪

✓ Listen to the song and complete.

It was a (1) _____ day
when I went to play
down by the sea.
I climbed aboard a pirate ship
and the Captain said to me:
"We're going this way, that way,
forwards, backwards,
up and down, (2) _____
over the deep blue sea."

It was a (3) _____ day
when I went to play
down by the sea.
I climbed aboard a pirate ship
and the Captain said to me:
"We're going this way, that way,
forwards, backwards,
up and down, up and down,
over the deep blue
(4) _____."

It was a (5) _____ day
when I went to play
down by the sea.
I climbed aboard a
(6) _____ ship
and the Captain said to me:
"We're going this way, that way,
forwards, backwards,
up and down, up and down,
over the deep blue sea."

up and down, up and down,
over the deep blue sea."

It was a (7) _____ day when
I went to play
down by the sea.
I climbed aboard a pirate ship
and the (8) _____ said to
me:
"We're going this way, that way,
forwards, backwards,
up and down, up and down,
over the deep blue sea."

It was a (9) _____
(10) _____
when I went to play
down by the sea.
I climbed aboard a pirate ship
and the Captain said to me:
"We're going this way, that way,
forwards, backwards,
up and down, up and down,
over the deep blue sea."
(<https://supersimple.com>)

LEARN MORE!

1. pirate: pirata
2. pirate ship: barco de piratas

Source: Teacher developed.

Game cards (boys vs. girls)



Source: Teacher developed.

Handout 4



Handout 4

PRESENT CONTINUOUS

3rd Grade

1. Make sentences.

- a) Joana is painting (paint).
- b) Miguel _____ (drive) a car.
- c) Armando and Gabriel _____ (read).
- d) Andjelina and Bruna _____ (jump).
- e) Heloísa and Miguel _____ (play).

2. Order the words.

- a) snowing / It / is It is snowing.
- b) singing / am / I _____.
- c) are / dancing / We _____
- d) walking / are / We _____
- e) smiling / They / are _____
- f) You / running / are _____
- g) are / learning/ English / Andjelina, Armando, Beatriz, Beatriz, Bruna, Camilla, Esmar, Gabriel, Heloísa, Jennyfer, Joana, Joana, João, Lisandro, Mariana, Martim, Martim, Miguel, Miguel and Pedro

Andjelina, Armando, Beatriz, Beatriz, Bruna, Camilla, Esmar, Gabriel, Heloísa, Jennyfer, Joana, Joana, João, Lisandro, Mariana, Martim, Martim, Miguel, Miguel and Pedro _____!

Source: Teacher developed.

APPENDIX 3.1. Lesson 3 plan



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lesson 3

Date: 14th March 2019

Timing: 60 min.

Class: 3º A

Level: A1

Lesson topic: Present Continuous / Seasonal Activities

Lesson Rationale

The lesson will be composed of three main phases: practising the Present Continuous use and form (grammar exercises); a reading comprehension activity, since according to Communicative Language Teaching (CLT), decoding information is a key step to the improvement of communication skills; and a speaking activity done in pairs. By the end of the lesson the students are expected to be able to describe actions that are taking place at the moment of speaking and to have improved their reading and speaking skills.

In Stage 1 grammar work will take place. Although the class seemed to understand the Present Continuous in the previous lesson and some grammar homework has been assigned, the teacher has decided to allow them more time to practice this verb tense, since describing something that is happening around us is a relevant and common activity, in terms of language usage in the real world.

In the next stage (Stage 2) the students will read a story. There is something incantatory about stories that make people stop and read or stop and listen. If a good narrative has the power to enchant anyone, children crave for them.

In terms of theoretical framework, CLT was one of the methods chosen for this lesson. Suggesting is an important language function, and it implies a message and at least two people willing to communicate. When building this lesson plan, Task-based learning was also taken into consideration. The task the students will be asked

to perform is making suggestions of seasonal activities, which guarantees the parallelism the teacher considers should exist between the classroom and the world outside. When practicing speaking, pair work will be a priority, since it expands the amount of time students spend improving their oral skills.

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- practise the Present Continuous tense;
- improve reading skills by making a summary of a story;
- develop speaking skills by making suggestions;
- identify seasonal activities.

These aims result of an intersection of the following official documentation:

<u>Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo et al., 2015)</u>	<u>Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)</u>	<u>Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo (Bento et al., 2005)</u>
<p><u>Léxico e Gramática:</u> 6. Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano. 6.1 Identificar vocabulário relacionado com o outono. 6.2. ...inverno. 6.3. ...primavera. 6.4. ...verão (p. 8). 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua: The Present Continuous (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral:</u> 8.1. Compreender sons, entoações e ritmos da língua. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna. 9.6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 9.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados (p. 10).</p> <p><u>Interação Oral:</u> 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples. 11.6</p>	<p><u>Áreas Temáticas:</u> Estações do ano; Tempo atmosférico (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral:</u> Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. Acompanhar a sequência de histórias, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Escrita:</u> Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. / Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido. / Fazer exercícios de leitura (silenciosa/em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes (p. 6).</p> <p><u>Interação Oral:</u> Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples.</p>	<p><u>Atividades:</u> Identificar vocabulário relacionado com o tempo.</p> <p><u>Vocabulário:</u> hot, cold, sunny, raining, snowing, windy (p. 24).</p> <p><u>Estruturas:</u> What am I doing? You are (running) (p. 28).</p>

<p>Responder sobre temas previamente apresentados (p. 11).</p> <p><u>Produção Oral</u>: 12. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua. 12. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas (p. 11).</p> <p><u>Leitura</u>: 14. Compreender palavras e frases simples. 14. 4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 12).</p> <p>Escrita: 16. Produzir, com ajuda, frases simples (p. 12).</p>	<p>Produção Oral: Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente (p. 6).</p> <p><u>Competência Estratégica</u>: Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem: reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens (p. 8/9).</p>	
---	---	--

Development of lesson

STAGE 1 – PRACTISING GRAMMAR (30 minutes)

Specific aims:

- Students will use the Present Continuous to complete four short sentences, to look at a picture and select the five verbs that describe it and to choose among six sentences the three correct ones.

Procedures:

The teacher will start the lesson by greeting the students, writing the date, summary and weather report on the board, and asking them to copy this information in their notebooks. Afterwards, the teacher will ask the students in charge of delivering the course books to do it. While they are doing so, she will explain what will happen next, so that when they receive the books they can promptly start working. When everyone has their books, the teacher will tell them to open them to page 67 (see course book exercise 4 and 5, in appendix 3.2). Then she will explain the exercise to the class and ask them to do the exercises. The teacher will move around the classroom, helping them and correcting any misperceptions they might have.

Possible problems: Some difficulties are expected since revising grammar structures is important for learning to take place, and the students are most likely studying this content grammar item for the first time. On the other hand, it may be difficult for some students to understand this grammar item due to maturational factors, as some level of

abstraction is needed in order to grasp its concept better. As a way of tackling their difficulties, this grammar structure will be practised later, but applied to a specific verb (“to wear”), which is important in this didactic unit related to clothes and accessories.

Assessment: The teacher will walk around the tables in order to have a more accurate insight into the students’ problems. She will do it discreetly, since she believes that teachers should check their understanding without openly showing what they are doing (Halliwell, 1992).

Materials: Course book exercise 4 and 5.

STAGE 2 – READING/LISTENING TO A STORY (15 minutes)

Specific aims:

- Students will use their background knowledge to predict what will happen next in a story, by observing some pictures of it;
- Students will improve their reading skills, by using a scanning activity (looking for specific information in the text in order to answer two questions) and ordering sentences that summarize the story.

Procedures:

Step 1

Before the reading activity itself and while it lasts, some support will be provided to the group as a way to better prepare them to understand the story.

In the first pre-reading activity, the teacher will introduce some key vocabulary that facilitates the story comprehension. She will turn her back to the students for a few seconds and put on a straw hat and a long orange nose. She will be wearing white clothes. Then she asks, “Who am I?” and allows them time to check if they know the word “snowman”. If they don not, she will say the word and ask them to say it a few times. Then she will start running on the spot and ask, “What is the snowman doing?” and she expects them to respond, “The snowman is running.”, as the verb “to run” was one of the action verbs taught in the previous lesson. Then she starts walking and asks, “What is the snowman doing now?” They may not be familiar with the word “walking”. If that is the case, she will say, “The snowman is walking.” and ask them to repeat. Then she will walk towards the door, leave the room and walk in two or three

times and say simultaneously, “The snowman is walking in.”, saying walking louder than the rest of the sentence to highlight that specific information. She then will ask them to repeat, so that they see the difference between “walking” and “walking in”.

Step 2

The teacher will ask the student who is responsible for distributing their course books to do it and ask the students to open them on page 68 (see Coursebook story in appendix 3.2) and observe the pictures. In the second pre-reading activity she will go through the images of the story and ask some questions about what they can see, as a way to elicit a description. She will start by asking, “Who are they?” They are expected to say, “They are Lily, Charlie and Liam (...)”, since they are the characters that accompany them throughout the book, “(...) and a snowman”. She will continue, “What’s the weather like?” They have just learned this topic, so they will probably say, “It’s snowing.” Finally, she asks, “How many times is the word snowman repeated in the story?”, to get them to spend some time focusing on written words.

Step 3

The teacher will ask the class to listen to the story and follow it using their books. Listening to the audio recording first provides them with the opportunity to be exposed to the words they will be requested to say next. The teacher considers the vivid sound effects of the recording will contribute significantly to the atmosphere created in the classroom. After listening to the story, the teacher will ask the boys to play the part of Liam and girls the part of Lily.

Step 4

As a post-reading activity, the teacher will ask the class two questions (see coursebook exercises, in appendix 3.2.), and, as a way to put emphasis on oral skills, she will ask them to answer orally. She will interact with the whole class and they will also order sentences together (exercise 10 in Handout 3, in appendix 3.2.) according to the sequence of the story, in order to make a summary of it. Once they identify the correct answers, the teacher will write them on the board and they write them in their notebooks.

Possible problems: Students may not be able to understand the story or parts of it, since according to Cameron (2005, p. 125), “reading brings together visual information from written symbols, phonological information from the sounds those symbols make when spoken, and semantic information from the conventional meanings associated with the words as sounds and symbols.” In order to solve this possible issue the teacher planned to allow the class some time to do pre-reading activities.

Assessment: The teacher will assess the students’ comprehension of the story through a post-reading activity in which she asks some questions about it and they answer orally.

Materials: Coursebook story; coursebook exercises; computer; CD; board; chalk.

STAGE 3 – SPEAKING ACTIVITY IN PAIRS (15 minutes)

Specific aims:

- Students will identify seasonal activities by associating them to the seasons when they take place and develop their speaking skills, by making suggestions related to seasonal activities, using the expression “It’s (e.g. snowing). Let’s (e.g. make a snowman)!”.

Procedures:

The teacher will write the sentences “It’s (e.g. snowing). Let’s (e.g. make a snowman)!” on the board and display the corresponding seasonal activity flashcard (see winter activity flashcard, in appendix 3.2.) next to it. She will read it aloud for them and ask the students to repeat. Then, to demonstrate what they have to do, she will add another sentence regarding a different season and invite two students to come to the front of the classroom. She will elicit from one of them the corresponding activity and ask him/her to make a suggestion, interacting with the other student and using the sentence structure written on the board (they have learned seasonal activities every time they learned a new season, so the teacher assumes they are familiar with lexis related to seasonal activities).

Possible problems: The students might have forgotten the vocabulary they need in this activity. To make sure they remember it, the teacher will hold up the flashcards, one at a time, and elicit the words or say them herself (if they cannot do it on their own) and ask them to repeat.

Materials: Winter activity flashcard; chalk; board.

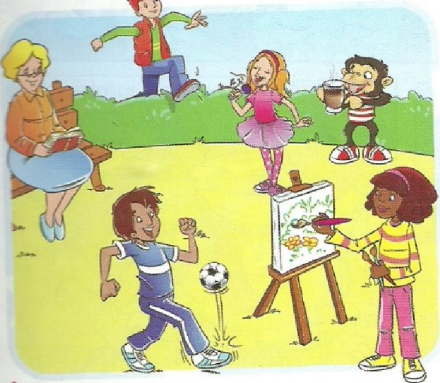
APPENDIX 3.2. Materials for Lesson 3

Course book exercise 4 and 5


4 Complete.

- 1 She is singing (sing).
- 2 I _____
(dance).
- 3 He _____
(walk).
- 4 You _____ (make)
a snowman.
- 5 It _____
(jump).


5 Look, read and circle.




6 Now talk with your friend.




Nanny Rose.



She's reading.



Study spot



It **is** snowing.
I **am** making a snowman.
She **is** drinking hot chocolate.
He **is** singing.

you are walking = **you're** walking
snow – snowing
make – making

- 1 Nanny Rose is reading / walking.
- 2 Liam is jumping / playing tennis.
- 3 Lilly is making a snowman / singing.
- 4 Charlie is drinking hot chocolate / flying.
- 5 Jake is singing / playing football.
- 6 Daisy is painting / walking.

7 Read and tick (✓).

1 She reading. She's reading.	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
2 It's walking. It's walk.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3 You are wearing a nice hat. You is wearing a nice hat.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4 I'm stand in the rain. I'm standing in the rain.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

67

Exercises from the students' course book *Smiles 3º ano* (Dooley & Evans, 2017, p. 67).

Course book story



Story from the students' course book *Smiles 3º ano - Inglês 1º Ciclo*. (Dooley & Evans, 2017, p. 68).

Course book exercises



9 Read the story and answer.

1 What's the weather like?

2 What are the children making?

10 Thinking: Number the sentences to make a summary of the story.

☐ It's Charlie.

☐ Lilly and Liam are making a snowman.

☐ The snowman is jumping.

☐ The snowman is coming in the house.

11 Act out the story

12 Talking point Listen and read. Make a new dialogue with your friend.

Nina: Look, Paul! It's **snowing**.

Paul: Let's **make a snowman**!

Nina: That's a great idea!



Sounds Spot!

13 Listen, point and repeat.



dancing

singing

jumping

14 Complete. Then listen and repeat.



The snowman is danc____, jump____
and sing____ in the snow!

Winter activity flashcard



Source: *Smiles 3º ano - Inglês 1º Ciclo Picture Flashcards* (Dooley & Evans 2017).

APPENDIX 4.1. Lesson 4 plan



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lesson 4

Timing: 60 min.

Date: 15th March 2019

Class: 3º A

Level: A1

Lesson topic: Clothes and Accessories

Lesson Rationale

In this lesson, the class will be introduced to the topic of clothes and accessories. The students are expected to be acquainted with some vocabulary related to this topic and to use it in context, including in realistic sentences. One of the methods considered when planning the lesson was CLT, which among its underpinning principles is the idea of asking the students to interact in realistic and meaningful ways. Thus, in this case, students will be asked to apply the newly-learned words in an oral interaction task (giving instructions), which recreates repeated actions of their daily routine – getting dressed and undressed.

The task will also be carried out according to the guiding principles of another method – TPR –, as movement will be required alongside discourse. The two methods are compatible since the class will be conveying meaning through movement or words, or both. The students will play a game in pairs, in which one student gives the other instructions (e.g. “Take off your shoes!”) and the other should act accordingly. The fact that they can pretend to put on and take off clothes is an opportunity to learn while having fun, which research shows teachers should pursue. The following principles elucidate why TPR was here considered: “Meaning in the target language can often be conveyed through actions; Memory is activated through learner response; The target language should be presented in chunks, not just word by word. Language learning is more effective when it is fun” (Larsen-Freeman, 1986, pp. 114-115).

After introducing the class to the new clothes vocabulary, *Froggy gets Dressed*, a story by Jonathan London, will be told. Stories not only widen learners' minds and their perspective, but they also fuel students' imagination, which is very important. Furthermore, it may contribute to indirect learning where children may "pick up words that they enjoy and, in this way, stories offer space for growth in vocabulary" (Cameron, 2005, p.163).

With regard to types of classroom interaction, pair work will play an important part, similarly to what had already happened in lesson 1. Since one of the main goals of the student teaching practice is the development of students' oral skills, pair work allows them to interact in a "safe" environment. As Ur (2009, p. 132) puts it: "Particularly for beginners or the less confident, the dialogue is a good way to get learners to practise saying target-language utterances without hesitation and within a wide variety of contexts."

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- understand and use vocabulary related to clothes and accessories;
- give instructions (e.g. "Put on your shoes!"/"Take off your shoes!");
- improve their reading skills.

These aims result of an intersection of the following official documentation:

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo <i>et al.</i> , 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bento <i>et al.</i> , 2005)
<p><u>Domínio Intercultural:</u> 1.2. Identificar elementos da família restrita e alargada. 1.4. Identificar vestuário e calçado (p. 6).</p> <p><u>Léxico e Gramática:</u> 4. Conhecer vocabulário simples do dia a dia. 4.4. Identificar membros da família restrita e alargada. 6. 7. Conhecer, de forma implícita, algumas</p>	<p><u>Áreas Temáticas:</u> Vestuário. Família. Cores (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral:</u> Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. / Identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna (p. 5).</p>	<p><u>Atividades:</u> Identificar vestuário; Descrever o que outras pessoas têm vestido.</p> <p><u>Vocabulário:</u> T-shirt, shirt, skirt, jeans, socks, dress, jacket, shorts, scarf, shoes, boots, trainers. / Red, white, yellow, black, purple, pink, orange, brown, grey, green, blue (p. 28).</p>

<p>estruturas elementares do funcionamento da língua (p. 7). / 7.1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: Personal pronouns; the Present Continuous (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: 8.1 Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna. 9.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados (p. 10).</p> <p><u>Interação Oral</u>: 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples (p. 11).</p> <p><u>Produção Oral</u>: 13. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas (p. 11).</p> <p><u>Leitura</u>: 14.3. Identificar vocabulário familiar (p. 12).</p> <p><u>Escrita</u>: 15.1. Legendar imagens. 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas (p. 12).</p>	<p><u>Compreensão Escrita</u>: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. / Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 6).</p> <p><u>Produção Oral</u>: Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente (p. 7).</p> <p><u>Produção Escrita</u>: Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas (p. 7).</p> <p><u>Competência Estratégica</u>: Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem. Usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro (p. 8).</p>	
---	--	--

Development of lesson

STAGE 1 – VOCABULARY WORK (25 minutes)

Specific aims:

- Students will identify words related to items of clothing and accessories by saying them when the corresponding picture is shown to them in a poster;
- Students will use the imperative, by giving instructions with the structures “put on” and “take off” and each one of the clothes and accessories words;
- Students will practice their writing skills by labelling pictures of clothes and accessories and by completing sentences in a gap-filling exercise.

Procedures:

Step 1

The teacher will start the lesson by greeting the students and asking them to get ready to work. However, she writes the date and the word “Summary” and nothing

below it. She wants them to guess the topic of the lesson. To do so, she will bring a piece of clothing wrapped as a gift and ask a student to come to the front of the class and unwrap it. Unexpected details in the lesson may make it more engaging for the students, that is why the lesson will begin like this. She will ask, “What’s that?” and wait for the student in front of the class to answer, “It’s a t-shirt.” If he or she does not know the word, the teacher will call on another students to help. However, she does not think it will be necessary, because the Portuguese borrowed this word from the English language. The teacher will say that a t-shirt is an item of clothing and she will point to her own clothes and name them to say that “Clothes and Accessories” is the topic they will start learning. Finally, she writes the topic below the word “Summary” and asks the students to copy it.

Step 2

The teacher will stick a poster with pictures of clothes (see clothes poster, in appendix 4.2.) on the board and start saying the words, one at a time, asking students to join by repeating after her. They are expected to start doing it quickly, since they are used to this routine. Once they have repeated the words two or three times, the teacher writes the sentences “Put on your coat!” and “Take off your coat!” on the board. She will read them aloud and ask the class to repeat. She will still be purposely wearing her coat. Then, she will ask one of the students to read the second sentence one more time and she will act accordingly (she will take off her coat) and another student to read the first one and she will put on her coat again. The teacher will ask two students to come to the front of the classroom and repeat the same procedure, but using the word “boots” this time, as an example for the whole class to repeat next.

Step 3

The students are asked to stand up and tuck their chairs under the table. Then they will be asked to play a mime game (TPR) in pairs using those sentences (“Put on your [e.g. coat].” and “Take off your coat.”) and all the clothes vocabulary learned (the poster will remain on the board, so that they vary the words used). One student will say the sentence and the other will act accordingly. The teacher goes around the classroom providing any help using gestures or pointing to the poster.

Step 4

The teacher will ask students to open their course books on page 70 (see coursebook exercises, in appendix 4.2.) and listen to the words in exercise 15, point to the pictures and repeat them. She will use the CD that comes with the course book. As the recording is only a few seconds long, the teacher will observe the class (there will be no time to walk around) and see if they are having any difficulty. If that happens, she will play it again. Finally, they will be asked to label the pictures and memorize the correct meaning and spelling of the words, since they will need it later. The exercise will be corrected orally, by asking the class to say the correct word for each number and after that the teacher will write the answers on the board for them to check their work.

Further on, the teacher will ask the students to read the sentences in exercise 16 (see coursebook exercises, in appendix 4.2.) and write the names of the items according to the pictures. In this case, they use the words in short sentences, instead of them appearing isolated. This exercise will also be corrected orally, by asking individual students and asking the rest of the class for verification.

Possible problems: The mime game requires the use of complete sentences instead of single words, which may be too demanding. The teacher will observe the students and check if they are acquainted with the new vocabulary and if they know how to construct correct sentences. If they do not, she will use gestures or point to the flashcards in order to elicit the words from them.

There is a new student in class and they are now twenty-one. If no one is absent, there will be an odd number of students for the dialogue. In that case, the teacher will pair up with the student who is left.

Assessment: During the game, the teacher will monitor students' success in terms of vocabulary and syntax. According to Malloy (2015, p. 2), it is important to create a relaxed atmosphere when students are being assessed. The teacher will observe if the students are engaged with the activity and check if they pronounce and identify the words correctly. If they do not, she will say all the lexis they failed to recognize or mispronounced aloud once more (or more, if necessary) and ask the class to repeat.

Materials: Clothes poster; coursebook exercises; computer; CD; board and chalk.

STAGE 2 – LISTENING/READING COMPREHENSION ACTIVITY (STORY)

(35 minutes)

Specific aims:

- Students will improve their listening skills, by raising and shaking their hands every time they hear clothes and accessories words;
- Students will show their understanding of the story, by doing a multiple-choice exercise about it;
- Students will revise family words and colours, by doing some vocabulary exercises related to the story.
- Students will foster their linguistic diversity awareness, by listening to some examples of words that differ in British and American English.

Procedures:

Step 1

The teacher gives a few examples of the diversity of words that exist in different English-speaking countries to name one thing. For instance, in the story they are about to read the word “pants” is used, not the word they are familiar with, which is “trousers”. Linse claims that words that are important in a story should be taught in advance (Linse, 2005). A parallel will also be drawn with the Portuguese language and the teacher will provide some examples of different words used in Portugal and Brazil, such as “ônibus” and “autocarro”. Making the students aware of the different varieties of English prepares them to embrace the existing linguistic diversity.

Afterwards, the teacher shows the class a YouTube video of Ilene Stanton reading Jonathan London’s book *Froggy gets Dressed*. It is a good story to revise clothes lexis and it is one where a lot of repetition takes place, which is relevant at this age, since Linse (2005) believes that predictable stories help develop phonics skills and an appreciation for stories (Linse, 2005).

The teacher tells the class they have to pay close attention to the story. She explains they need to listen carefully to every word to identify the clothes and accessories, and raise and shake their hands in the air every time they hear one.

Step 2

The teacher hands out worksheets (see Handout 5, in appendix 4.2.) and instructs the students to take one and pass the rest on. The first activity in the worksheet is a multiple-choice exercise with the aim of checking their understanding of the story. Next, because vocabulary is something that needs to be practised often, some revision exercises were included.

In the previous didactic units taught by the cooperating teacher, they studied colours and family members, so exercises where the group can activate vocabulary from different didactic units are also contemplated. In the next exercise, they have ten frog footprints to colour according to the instructions. It is a listening exercise in which the teacher says all the colour words aloud, one at the time, and students colour every frog footprint in sequence.

Following the same reasoning (the relevance of recycling vocabulary) as in the last exercise, students will need to recall words from different lexical areas – colours, family members and clothes and accessories. In this case it is a reading comprehension exercise, where they draw a family of frogs according to some given sentences that describe each member of the family and their respective clothing.

Possible problems: Students might not remember some vocabulary taught in previous didactic units. When they finish all the exercises the teacher will collect the worksheets and correct them.

Materials: Computer; Internet; Handout 5.

APPENDIX 4.2. Materials for Lesson 4

Clothes Poster



Resources: *Smiles 3º ano* - Inglês 1º Ciclo. (Dooley & Evans, 2017).

Course book exercises



15 Listen, point and repeat. Complete.

• jacket • shorts • shoes • skirt • boots • dress • T-shirt • coat • trousers



16 Write the word.

- 1 Look at my new shoes!
- 2 These are very big!
- 3 Look at Pam's !
- 4 This is a lovely Mary.
- 5 Are these new, Tom?



17 Let's Play



70

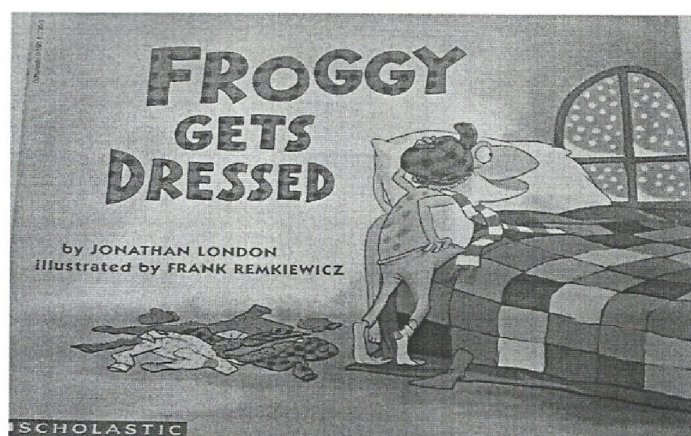
Exercises from the students' course book Smiles 3º ano - Inglês 1º Ciclo.(Dooley & Evans, 2017, p. 70).

Handout 5

Handout 5

READING COMPREHENSION

3rd Grade



(<http://thenielsonfamily2007.blogspot.com>)

I. Choose the correct option.

1. What is the weather like?

- a) It's sunny.
- b) It's snowing.
- c) It's windy.

2. Froggy is talking to...

- a) ... his brother.
- b) ... his father.
- c) ... his mother.

3. He forgets...

- a) ...his pants, shirt and underwear.
- b) ...his pants, shirt and scarf.
- c) ...his boots, scarf and hat.

4. After getting dressed, he feels...

- a) ...sad. c) ...tired.
- b) ...happy.

LEARN MORE!

- 1. socks: meias
- 2. scarf: cachecol
- 3. mittens: mitenes
- 4. pants: calças

- 5. shirt: camisa, blusa
- 6. talking to: a falar com
- 7. forgets: esquece-se
- 8. getting dressed: vestir-se

II. Listen and colour. Then write.



a) _____



b) _____



c) _____



d) _____



e) _____



f) _____



g) _____



h) _____



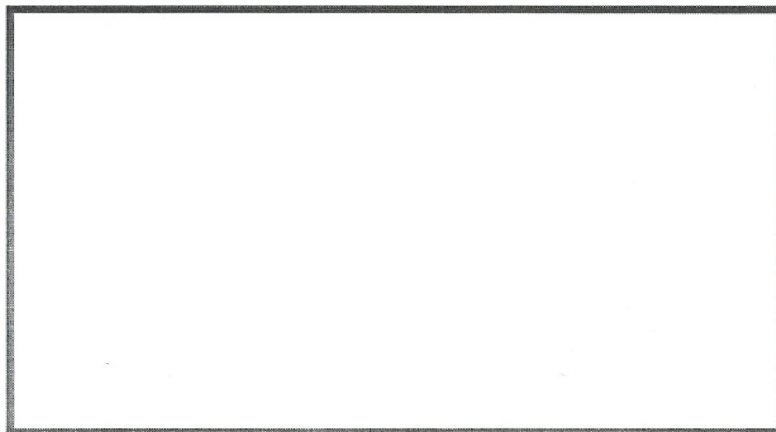
i) _____



j) _____

III. Read, draw and colour.

- a) Froggy is wearing black trousers, a white shirt and green shoes.
- b) Froggy's mother is wearing a pink dress, a yellow scarf and grey boots.
- c) Froggy's father is wearing a red t-shirt, blue shorts, an orange coat and brown shoes.



Source: Teacher developed.

APPENDIX 5.1. Lesson 5 plan



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lesson 5

Timing: 60 min.

Date: 21st March 2019

Class: 3º A

Level: A1

Lesson topic: Clothes and Accessories

Lesson Rationale

In the previous lesson the class was introduced to a new topic – clothes and accessories. There is a link between the last lesson and this one, which is divided into four distinct sections: in the first one, the students revise the clothes vocabulary learned as a way to provide extra practice, because when learning new vocabulary students need extensive recycling.

In the second phase of the lesson, the class will practice ways of being polite in an oral interaction activity. The students will say sentences like, “(name of a student), can you bring me the trousers, please?” and “Thank you!” They will be encouraged to use complete sentences rather than isolated words, in order to improve their speaking skills in terms of fluency and accuracy. Everyone will participate. This is an important issue since the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2003) highlights the significance of politeness when communicating with other people: “Sociolinguistic competences refer to the sociocultural conditions of language use. Through its sensitivity to social conventions (rules of politeness [...]) the sociolinguistic component between strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence” (p.13).

In the third part of the lesson, students will work on Handout 5 (see Handout 5, in appendix 4.2). They will finish the revision exercises regarding colours and

family members (more detailed information about this handout can be found in the previous lesson plan since the teacher intended to administer it in Lesson 4).

In Stage 4, students will read a text about the weather in different countries; hence including an intercultural component to the lesson.

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- identify and use clothes and accessories vocabulary;
- develop their speaking skills by making a request;
- recognize colours and family words;
- improve their reading skills;
- develop their intercultural awareness.

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo <i>et al.</i> , 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bento <i>et al.</i> , 2005)
<p><u>Domínio Intercultural:</u> 1.2. Identificar elementos da família restrita e alargada. 1.4. Identificar vestuário e calçado. 3.2 Identificar climas distintos (p. 6).</p> <p><u>Léxico e Gramática:</u> 4. Conhecer vocabulário simples do dia a dia. 4.4. Identificar membros da família restrita e alargada (p. 7). 6. Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano (p. 8). 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. / 7.1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: the Imperative (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral:</u> 9. Compreender palavras e expressões simples. 9.3. Identificar diferentes formas de agradecer. 9.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados (p. 10).</p>	<p><u>Áreas Temáticas:</u> Tempo atmosférico. Vestuário (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral:</u> Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Escrita:</u> Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. / Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 6).</p> <p><u>Interação Oral:</u> Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais (p. 6).</p> <p><u>Produção Oral:</u> Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente (p. 7).</p>	<p><u>Atividades:</u> Identificar vestuário;</p> <p><u>Vocabulário:</u> T-shirt, shirt, skirt, jeans, socks, dress, jacket, shorts, scarf, shoes, boots, trainers.</p> <p><u>Estruturas:</u> What's this? It's a (T-shirt). /They are (boots) (p. 28).</p>

<p><u>Produção Oral</u>: 13. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas (p. 11).</p> <p><u>Interação Oral</u>: 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/palavras simples. 11.6. Responder sobre temas previamente apresentados (p. 11).</p> <p><u>Leitura</u>: 14. Compreender palavras e frases simples. 14.3. Identificar vocabulário familiar (p. 12).</p> <p><u>Escrita</u>: 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas (p. 12).</p>	<p><u>Produção Escrita</u>: Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas (p. 7).</p> <p><u>Competência Intercultural</u>: Localizar alguns países no mapa e identificar as bandeiras nacionais; identificar climas distintos (p. 7).</p> <p><u>Competência Estratégica</u>: Comunicar eficazmente em contexto. Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem. Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito, demonstrar atitudes de inteligência emocional, utilizando expressões como please e thank you (p. 8).</p>	
---	---	--

Development of lesson

STAGE 1 – VOCABULARY WORK (25 minutes)

Specific aims:

- Students will revise clothes vocabulary, by identifying nine pictures;
- Students will improve their speaking skills by making a request;
- Students will put into practice the sociolinguistic dimension of the language by saying “please” and “thank you”.

Procedures:

Step 1

The teacher will start the lesson by greeting the students, writing the date, summary and weather report on the board, and asking them to copy this information in their notebooks. Afterwards, she will revise clothes vocabulary using pictures, since she recognizes their potential to maintain the students focused. She will put a stack of flashcards (see clothes and accessories flashcards, in appendix 5.2) on a table facing down. Then, she will hold one up at a time, hide it behind a book and, using a progressive disclosure technique, reveal it gradually while asking the whole class,

“What is this?” or “What are these?” Students will try to guess and as soon as a student recognizes the picture, s/he will have to say, “This is a cap.” or “These are shoes.” If the answer is correct, the teacher will ask the whole class to repeat the sentence.

Finally, the teacher will stick the picture on the board and write the corresponding word below it. Then, she will continue with the same procedure with the rest of the cards. By doing this, she expects to create some enthusiasm and get them to participate more.

Step 2

The teacher will display the flashcards used in the previous stage on the board and write the sentences: “(name of a student), can you bring me the trousers, please?” and “Thank you!” on the board. Next, she will call a student (the one whose name is on the board and who has difficulties in English, to help him/her feel uplifted) and say, “(name of a student), can you bring me the trousers, please?” She will allow him/her time to look for the corresponding flashcard and hand it to her. When that happens, she will say loud and clear, “Thank you!”

She will then explain that one student at a time will come to the front of the classroom, choose a classmate and ask him/her to bring them a flashcard of an item of clothing, never forgetting to use the word “please”. When they receive the card, they have to say, “Thank you!” and sit down. This will be done until everyone has practised these expressions of courtesy, besides the clothes and accessories vocabulary.

Possible problems: In Step 1, in which students have to identify clothes, they may not remember the new vocabulary, as almost a week went by since they have been introduced to it. The teacher will say the words when there is no answer from the students, in order to overcome this problem. Plus, the students may not be able to build sentences using the structures required. The teacher will provide two examples, one in the singular and one in the plural (e.g. “This is...” and “These are...”), so that the students can use them as a model when responding to the teacher, who asks them to identify the clothes words again.

When the teacher asks for the first student to play the game, she will choose someone who has difficulties in the target language. S/he may not remember the word “trousers”; however, the teacher decided to challenge him/her because this activity functions as a follow-up of the previous one where they practised using all the clothes

words. Therefore, it is unlikely that s/he will fail; hence, improving his/her confidence. S/he will just be asked to recognize the word, not to say it or write it, however, if s/he cannot identify the word, she will ask him/her to choose someone to help.

The teacher assumes they know the word “please”, because the classroom language they are acquainted with ends with this word (e.g. “Can I go to the toilets, please?” or “Stand up, please!”). However, if they seem lost, she will use gestures that are recognized as a sign of courtesy (lowering her head, for instance) and only if that does not work, will she translate the word into Portuguese.

Assessment: Direct observation will be an essential means of assessment during the game. The teacher will verify if students are able to recognize the items of clothing and if they use the words “please” and “thank you” correctly in context.

Materials: Clothes and accessories flashcards.

STAGE 2 – FINISHING HANDOUT 3 ON “FROGGY GETS DRESSED” (15 minutes)

(See Lesson Plan 4 for information on this worksheet.)

STAGE 3 – READING/LISTENING COMPREHENSION ACTIVITY (20 minutes)

Step 1

The teacher will display a world map on the board and ask the class to observe it and answer the question, “Is the weather different in different countries?” When the right answer comes up, she will request more detailed information. She will ask “What’s the weather like in (e.g. Brazil)?” and continue asking about the weather in other countries which have different climates. She is relying not only on their capacity to describe weather, since they practised doing so in the first lessons of this didactic unit, but also on their knowledge of the world (climate in different countries).

Step 2

The teacher will ask the student in charge of distributing the course books to do so. Afterwards, she will ask the class to open their books on to page 76 (see coursebook text, in appendix 5.2.). They will listen to an audio recording (*Smiles* CD)

with three people describing the weather in their cities, while reading the text silently. After that, she will ask every single student to read out a line from the text.

Step 3

As a post-reading activity, the teacher will ask the class to complete some sentences related to the text (course book exercise on the same page as the text) to check their comprehension of it. In order to fill in the gaps they are required to scan the text and find information related with clothing and weather.

Possible problems: The students may find it difficult to read out the text, even after listening to the audio recording. To help them feel more confident, she will play it twice and ask them to pay attention to pronunciation.

Materials: Coursebook text.

APPENDIX 5.2. Materials for Lesson 5

Clothes and accessories flashcards



Source: *Smiles 3º ano - Inglês 1º Ciclo Picture Flashcards* (Dooley & Evans, 2017)



Source: *Let's Rock! 3 - Inglês 3º ano Picture Flashcards* (Abreu & Esteves, 2016)

Course book text



29 Listen and read.



Hello!
I'm Nia and
I'm from London,
England. It's raining
today. Look! I'm wearing
my raincoat, my hat and
my boots. They're all
yellow!



Hi! I'm Olga and I'm
from Kiev, Ukraine.
It's snowing here today. Look at
the picture! I'm with my
friends. We are all wearing
our hats and jackets.



Hi! I'm Sebastian
and this is my
sister Sonia. We're
from Maputo,
Mozambique. It's
summer and it's
hot! We're
wearing our
summer clothes!

30 Read and complete.

1 In London it's _____ today.

2 In Kiev it's _____ today.

3 In Maputo it's _____ today.

4 Sebastian and Sonia are wearing their _____.

5 Olga and her friends are wearing their _____ and _____.

76

Source: *Smiles 3º ano - Inglês 1º Ciclo*. (Dooley & Evans, 2017, p. 76)

APPENDIX 6.1. Lesson 6 plan



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lesson 6

Timing: 60 min.

Date: 22nd March 2019

Class: 3º A

Level: A1

Lesson topic: Clothes and Accessories

Lesson Rationale

The main goal of this lesson is to get students to describe what other people are wearing. In this sense, the lesson was developed according to the principles of Task-based learning, allowing students to be able to describe something.

The lesson was planned in a way that allows them to gradually integrate different contents – clothes vocabulary; colours; Present Continuous; adjective position in a sentence; conjunction “and” – and eventually be able to say a sentence like: “She is wearing a white dress, brown shoes and a green scarf.” As far as the Present Continuous verb tense is concerned, it is another attempt to help them master the content (as explained before).

The lesson will be divided into three main stages: writing exercises first (grammar and vocabulary); secondly, a speaking activity (describing people’s clothes); thirdly, a listening exercise (identifying people through their clothes description).

To enhance students’ knowledge on the matter at hand and as a way to diversify the skills used, this lesson will contain a listening activity as well. By including listening activities in the lesson and using English as the classroom language, these will contribute to improve the students’ ability to communicate.

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims:

By the end of this lesson students should be able to:

- orally describe other people's clothes;
- identify people through a description of their outfits.

These aims result of an intersection of the following official documentation:

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo <i>et al.</i> , 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bento <i>et al.</i> , 2005)
<p><u>Domínio Intercultural:</u> 1.4. Identificar vestuário e calçado (p. 6).</p> <p><u>Léxico e Gramática:</u> 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. / 7.1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: Personal pronouns; the Present Continuous (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral:</u> 8.1 Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna. 9.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados (p. 10).</p> <p><u>Interação Oral:</u> 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples (p. 11).</p> <p><u>Produção Oral:</u> 13. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas (p. 11).</p> <p><u>Leitura:</u> 14.3. Identificar vocabulário familiar (p. 12).</p> <p><u>Escrita:</u> 15.1. Legendar imagens. 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas (p. 12).</p>	<p><u>Áreas Temáticas:</u> Vestuário. Cores (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral:</u> Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. / Identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Escrita:</u> Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. / Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 6).</p> <p><u>Produção Oral:</u> Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente (p. 7).</p> <p><u>Produção Escrita:</u> Ordenar letras para escrever palavras e legendar imagens. / Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas (p. 7).</p> <p><u>Competência Estratégica:</u> Revelar atitudes como, por exemplo, saber esperar a sua vez, parar para ouvir os outros e refletir criticamente sobre o que foi dito (p. 8).</p>	<p><u>Atividades:</u> Identificar vestuário; Responder perguntas sobre vestuário; Descrever o que outras pessoas têm vestido.</p> <p><u>Vocabulário:</u> T-shirt, shirt, skirt, jeans, socks, dress, jacket, shorts, scarf, shoes, boots, trainers.</p> <p><u>Estruturas:</u> What's this? It's a (T-shirt). / They are (boots). What are you wearing? I'm wearing a t-shirt and a skirt. / What is (s)he wearing? (S)he's wearing... (p. 28)</p>

Development of lesson

STAGE 1 – VOCABULARY AND GRAMMAR EXERCISES (25 minutes)

Specific aims:

- Students will develop their grammar skills by building sentences using the verb “to wear” (with all the personal pronouns), and practise vocabulary by including clothes words in the referred sentences.

Procedures:

Step 1

The teacher will start the lesson by greeting the students, writing the date, summary and weather report on the board, and asking them to copy this information in their notebooks. Then, to reinforce the connection between the weather and clothing, the teacher says to the class, “Well, today it’s (e.g. sunny) and I’m wearing (e.g. jeans, a shirt and brown shoes), right?” (she points to the items of clothing as she refers to them). Then she will start asking randomly, “(e.g. Beatriz), are you wearing a cap?” (holding up the correspondent flashcard as she asks – see clothes and accessories flashcards, in appendix 6.2.) and she will wait for Beatriz’s answer. Then, she will continue asking, “Is (e.g. Mariana) wearing a red dress?” or “Are (e.g. Gabriel and Miguel) wearing shorts?” and she will wait for any student to answer. If they do not, she will choose a student and ask them directly. She will say the beginning of the sentences herself, if necessary. She will continue with the same procedure with the remaining flashcards. The personal pronouns will be varied so they practise several forms of the verb “to be”. The teacher will also encourage students to practice short answers (“Yes, I am.” / “No, she’s not.”), rather than “yes” or “no” answers. The questions in the Present Continuous are part of the main receptive language in this lesson, so that even if implicitly used, students continue relating it to the present moment, since this verb tense is studied in this unit (and needs to be practised, as concluded by the teacher the first time they came across it in lesson 2).

Step 2

The teacher hands out a worksheet (see Handout 7, in appendix 6.2.) and tells the students that their task is to complete a table. They will have to conjugate the verb

“to wear” using all the personal pronouns and build sentences that describe what people are wearing. The final part of each sentence corresponds to a piece of clothing students are asked to identify in the pictures in the handout.

Step 3

The teacher will also draw their attention to the “Learn more!” section included in the worksheet, where some additional vocabulary on the present topic is covered.

Possible problems: In Step 2 students may get a little confused not only because they may not remember how to use the grammar structure, but also because they are probably not used to this type of exercise (the teacher came to that conclusion upon analysing their course book). In order to solve that problem, the teacher will include in the worksheet an example so students can follow the same pattern.

Assessment: The teacher will walk around the tables and provide some feedback individually to students. She will also provide help, if necessary, and if she observes anyone struggling to complete the exercise, she will write the correct answers on the board and stress the most significant information about this topic.

Materials: Clothes and accessories flashcards; Handout 7.

STAGE 2 – SPEAKING ACTIVITY (15 minutes)

Specific aims:

- Students will practise describing outfits by describing a person’s clothes when shown a flashcard with a picture.

Procedures:

After practising the verb “to wear” in a writing exercise (which gives learners more time to absorb information), namely practising the third person singular, students will have received enough input to be able to describe what other people are wearing. The teacher has made twenty-one flashcards with a variety of clothes and colours (see clothes flashcards, in appendix 6.2. for eight examples), so that every student will have an original picture to describe.

Possible problems: Students will have to produce long utterances such as: “He is wearing a green coat, brown trousers, a black scarf and blue shoes.” This might take a while and the lesson may lose its rhythm with students who have already spoken getting distracted. If that happens the teacher will use information, about the students who haven’t had a chance to talk, collected in other lessons.

Assessment: Direct observation will be used to assess the students while they are speaking. If some are not successful, the teacher will register their names.

Materials: Clothes flashcards.

STAGE 3 – LISTENING EXERCISE (10 minutes)

Specific aims:

- Students will improve their listening skills by identifying people through descriptions.

Procedures:

The course books will be distributed, and the class will do a listening exercise (see course book exercise, in appendix 6.2) that consists of an audio recording (*Smiles* CD) in which they have to match the people’s names to the corresponding clothes being described.

Possible problems: Some students may struggle to understand the audio recording, so the teacher will ask the class if listening to it a second will help. If the answer is affirmative, she will play it once more.

Assessment: The teacher will assess how well learners have done the exercise by asking the class to say “who is who”. As she expects them to answer chorally, she will have an idea of how the exercise went. She will confirm by writing the four names and drawing four stick people in the same position as in their course books and finally match them.

Materials: Course book exercise; computer; CD; board; chalk.

STAGE 4 – ASSIGNING HOMEWORK (10 minutes)

Specific aims:

- Students will practice their speaking skills by saying the studied sentences aloud.

Procedures:

Because the teacher's intervention will be short and students may not come across the new information as many times as they should for learning to take place, she has compiled the information they are required to learn in slips of paper (see Handout 6, in appendix 6.2). For homework she will ask the class to practise saying the sentences on the slips of paper until they feel confident. The teacher will repeat this procedure, so students know what they are expected to achieve in terms of oral skills.

APPENDIX 6.2. Materials for Lesson 6

Clothes and accessories flashcards



Source: *Smiles 3º ano - Inglês 1º Ciclo Picture Flashcards* (Dooley & Evans, 2017).



Source: *Let's Rock! 3 - Inglês 3º ano* (Abreu & Esteves, 2016).

Handout 6

3rd Grade

SPEAK UP, PLEASE!



What's the weather like today?

It's snowing / raining / windy / sunny / hot / cold.

**Put on your jacket / shorts / shoes / skirt / boots / dress / T-shirt / coat /
trousers!**

**Take off your jacket / shorts / shoes / skirt / boots / dress / T-shirt / coat
/trousers!**









Source: Teacher developed.

Handout 7

3rd Grade Handout 7

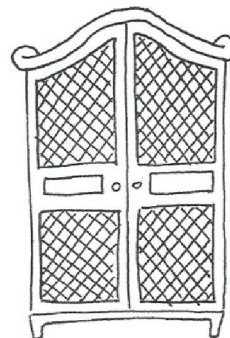
"What are you wearing?"

1. Complete the table.

I	am	wearing	_____	
You	_____	_____	_____	
He	_____	_____	_____	
She	_____	_____	_____	
It	_____	_____	_____	
We	_____	_____	_____	
You	_____	_____	_____	
They	_____	_____	_____	

LEARN MORE!

1. chapéu: hat
2. bow tie: laço
3. vest: colete



Source: Teacher developed.

Clothes flashcards



Source: Teacher developed.

Course book exercise

19  Listen and draw lines.

Nick

Becky

Lisa

Max



Source: *Smiles 3º ano* - Inglês 1º Ciclo. (Dooley & Evans, 2017, p. 71).

APPENDIX 7.1. Lesson 7 plan



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lesson 6

Timing: 60 min.

Date: 28th March 2019

Class: 3º A

Level: A1

Lesson topic: Clothes and Accessories

Lesson Rationale

The lesson will culminate in a brief oral presentation designated “Show & Tell”. This activity will allow students to share something about their world with the rest of the class in a creative way. It is important to bear in mind that creativity should be stimulated as much as possible, as it helps develop learners’ sense of identity. In order to prepare this activity, students will create a poster in which they draw themselves with their favourite outfit and then describe it afterwards. They are expected to do this autonomously, since by the time they will be asked to show the posters to the class and talk about them, considerable input will have been provided. To make the activity more personal, students draw and talk about themselves, instead of drawing any other person. The aim is to bring their world into the classroom, whenever possible as an attempt to raise their motivation. As Nunan (2011, p. 114) puts it: “Simply memorizing lists of words and their meanings is not adequate for students to integrate the vocabulary words into their personal vocabularies. (...) if there’s some sort of personal or emotional connection, then deep learning is likely to occur.”

The next phase of the lesson will be reserved for a conversation about assessment. The teacher has decided to provide them with an overview of the contents they have been working on throughout the didactic unit, highlighting the most important things they must learn in every item. The general teacher usually contacts the students’ parents before any assessment moments, so they can help their children prepare. The teacher will do the same with the help of their general teacher, who

offered to send the information to the students' parents. This is important since research has shown that parents can contribute actively to their children's success. As Li, Han & Gao (2019, p. 63) mention:

Much evidence presented by researchers has shown that parents' involvement in children's learning, such as discussing children's school work with them and offering immediate help for learning whenever needed, can help children foster positive attitudes towards education and strengthen self-efficacy beliefs, which in turn enhance learning achievements."

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of the lesson students will be able to:

- identify and use vocabulary related to clothes and accessories;
- develop fluency in the target language by doing a short oral presentation in front of the class;
- understand assessment criteria.

These aims result of an intersection of the following official documentation:

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo <i>et al.</i> , 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bento <i>et al.</i> , 2005)
<p><u>Domínio Intercultural</u>: 1. Conhecer-se a si e ao outro. 1.4. Identificar vestuário e calçado (p. 6).</p> <p><u>Léxico e Gramática</u>: 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. / 7.1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: Adjectives; Personal Pronouns; the Present Continuous (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: 9. Compreender palavras e expressões simples. 9.6. Entender instruções breves dadas pelo professor. 9.8. Reconhecer</p>	<p><u>Áreas Temáticas</u>: Saudações e apresentações elementares. Vestuário (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada (p. 5).</p> <p><u>Interação Oral</u>: Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples (p. 6).</p> <p><u>Produção Oral</u>: Comunicar informação pessoal elementar. Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente (p. 7).</p>	<p><u>Atividades</u>: Identificar vestuário;</p> <p><u>Vocabulário</u>: T-shirt, shirt, skirt, jeans, socks, dress, jacket, shorts, scarf, shoes, boots, trainers.</p> <p><u>Estruturas</u>: I'm wearing (e.g. a t-shirt) and (e.g. a skirt). (p. 28)</p>

<p>vocabulário simples referente aos temas estudados (p. 10).</p> <p><u>Produção Oral</u>: 13. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas (p. 11).</p> <p><u>Interação Oral</u>: 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/palavras simples. 11.6. Responder sobre temas previamente apresentados (p. 11).</p> <p><u>Produção Oral</u>: 12. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua. 12.3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas (p. 11).</p> <p><u>Escrita</u>: 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas (p. 12).</p>	<p><u>Produção Escrita</u>: Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas (p. 7).</p> <p><u>Competência Estratégica</u>: Comunicar eficazmente em contexto. Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem. Usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro. Apresentar uma atividade Show&Tell à turma ou outros elementos da comunidade educativa (p. 8).</p>	
--	---	--

Development of lesson

STAGE 1 – SHOW & TELL ACTIVITY (50 minutes)

Specific aims:

- Students will develop fluency and accuracy in the target language by doing a short oral presentation in front of the class describing their favourite clothes;
- Students will revise grammar and vocabulary (including colours), building simple sentences.

Procedures:

Step 1

The teacher will start the lesson by greeting the students, writing the date, summary and weather report on the board, and asking them to copy this information in their notebooks. Afterwards, each student will be given a small poster of a fashion show (see Handout 9, in appendix 7.2.) that they will complete by sticking on it a passport-type of photograph of them (the teacher will distribute them) and drawing the rest of their bodies and favourite outfits. Afterwards, they will complete a short text in a speech bubble where they present themselves and describe their outfits. Writing

down first what they have to present orally to the rest of the class later might mitigate their anxiety. Besides, it is an opportunity to improve their writing skills and practise vocabulary and grammar.

Step 2

The teacher asks students to come to the front of the class, one at a time, to perform a Show & Tell activity. To do so, they show their posters to the class and describe what they are wearing, referring also to the colours of each piece of clothing. This way, they will be given the opportunity to individually activate their knowledge on the vocabulary learned and the grammar structure introduced earlier in this unit (Present Continuous).

Possible problems: Although children are generally more comfortable than teenagers when exposing themselves, there may be some exceptions. Some students may feel less confident in front of the class, especially those with more difficulties. Taking this into consideration, the teacher will encourage and ask them to do the best they can by using positive reinforcement and explaining that they are allowed to make mistakes. If something does not go well, she will tell them that next time they will do better. By doing this, she intends to reduce their stress.

Assessment: The teacher will provide feedback after each intervention, in which both fluency and accuracy will be considered.

Materials: Handout 9; students' photos; markers or coloured pencils; glue.

STAGE 2 – TALKING ABOUT ASSESSMENT AND ASSIGNING HOMEWORK (10 minutes) (Speaking)

Specific aims:

- Students will become aware of what they are expected to have achieved by the end of the didactic unit.

Procedures:

The teacher will distribute a handout (see Handout 10, in appendix 7.2.) with a self-assessment grid for the students to fill in. Before that, she will read out loud all

the items and comment on them. She intends to clarify what outcomes are expected from them and how they can get there. After this explanation, learners check on the grid where they are at when it comes to what they are expected to fulfil. They will take their notebooks and grid home, so they can study according to the guidelines given (grid and e-mail were sent to the parents). David Nunan refers that self-assessment helps students understand at what stage they are in their process of learning (Nunan, 2011).

For homework, the teacher will ask the class to practise saying the sentences on the slips of paper (see Handout 8, in appendix 7.2) she will distribute until they feel confident (see Stage 4, lesson plan 6).

APPENDIX 7.2. Materials for Lesson 7

Handout 8

3rd Grade

Handout 8

SPEAK UP, PLEASE!



What are you wearing?

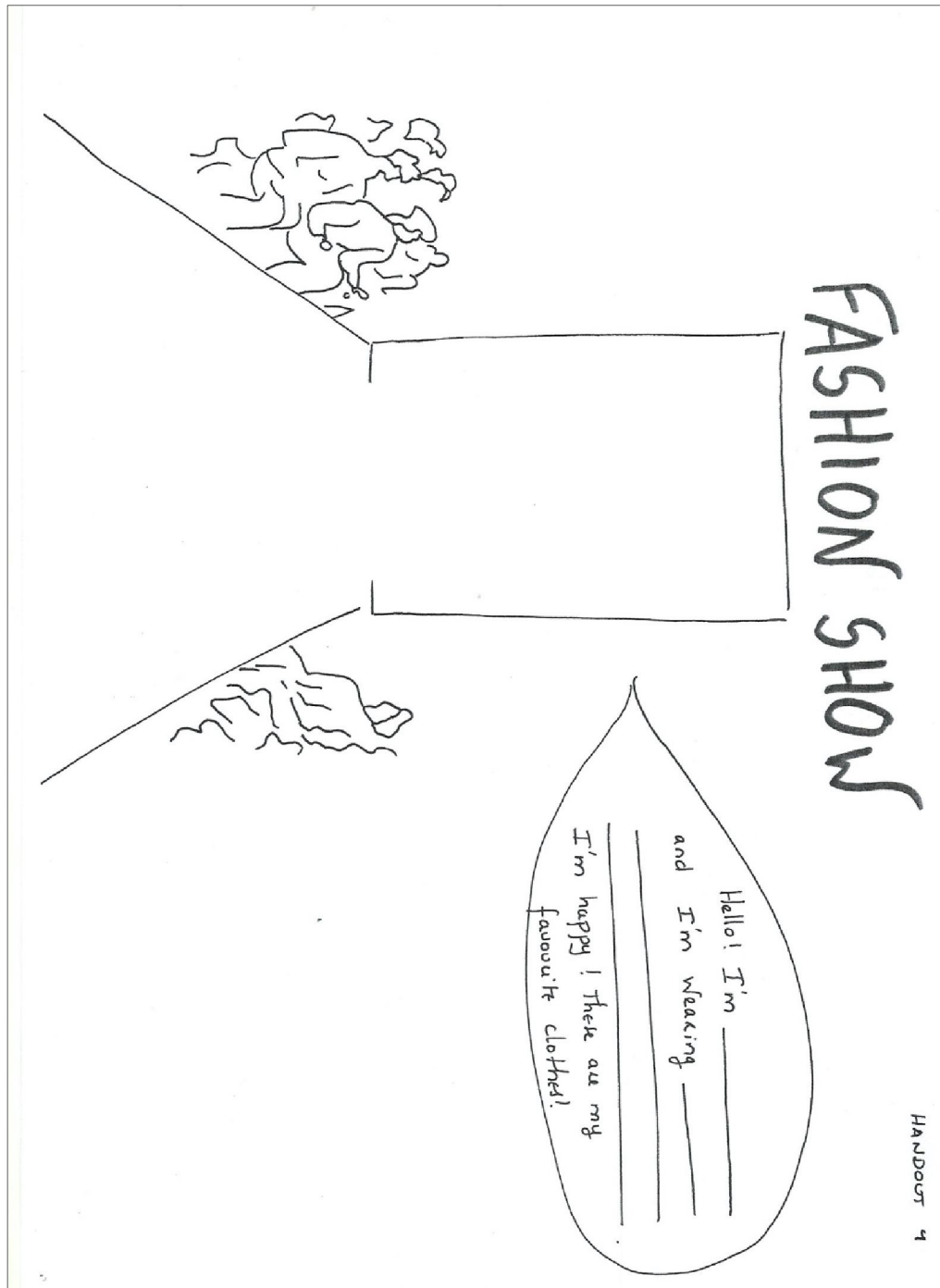
I'm wearing a jacket / a skirt / a dress / a T-shirt / a coat / trousers / shorts / shoes / boots!

What is he / she wearing?

He / She is wearing a jacket / a skirt / a dress / a T-shirt / a coat / trousers / shorts / shoes / boots!

Source: Teacher developed.

Handout 9



Source: Teacher developed.

Handout 10 – Self-assessment grid

3rd Grade Handout 10

SELF-ASSESSMENT

O QUE JÁ SEI!	Sim	Não
Sou capaz de perguntar como está o tempo.		
Sou capaz de descrever o tempo quando há vento, chuva, neve ou está sol, frio ou calor. (<i>It's...</i>)		
Sou capaz de dizer a um colega para vestir ou despir peças de roupa. (<i>Put on.../Take off...</i>)		
Sou capaz de dizer: casaco, jaqueta, botas, sapatos, t-shirt, vestido, calções, calças e saia.		
Sou capaz de descrever o que alguém (<i>He/She is wearing...</i>) ou eu tenho vestido (<i>I'm wearing...</i>).		
Sou capaz de dizer: apanhar conchas, brincar com um papagaio, nadar, fazer um castelo de areia e comer um gelado.		
Sou capaz de sugerir atividades de Verão. (<i>Let's...</i>)		

Quando respondermos
"Sim" a tudo, estamos
preparados!



Source: Teacher developed.

APPENDIX 8.1. Lesson 8 plan



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lesson 8

Timing: 60 min.

Class: 3º A

Lesson topic: *Summer*

Date: 22nd March 2019

Level: A1

Lesson Rationale

In the previous lesson students created a small poster where they drew themselves walking down a runway. As a sort of final task and to revise the topic of clothes and accessories, they had to choose their outfit and write a short text describing what they were wearing. In this lesson, another topic will be introduced. Taking the contents of the unit into account, new vocabulary related to Summer will be presented. The whole lesson is built around the topic of Summer, and it is structured in a way to allow increasing autonomy. Bearing this in mind, the PPP stage sequencing (Scrivener, 2005) will be adopted in this lesson, and by the end of the lesson students are expected to identify and use some vocabulary about Summer and to make suggestions related to Summer activities.

In addition to the speaking, listening, reading and writing skills that will be developed in the lesson, students will also draw and listen to classical music. According to the *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (author, 2017), students' aesthetic and artistic sensitivity should be promoted at school, and one of the competences that should be developed is valuing world's material and imaterial cultural heritage (p. 28). Music included, naturally.

Visuals and realia (flashcards, a poster, an object) will likewise be used in the lesson, as a way to promote deeper learning. As Nunan (2011, p. 209) points out: "Visuals are important in all language classrooms, but they are essential for teaching

young learners. Pictures, cartoons, diagrams and the like can convey a wealth of meaning in an instant.”

As previously mentioned, a significant part of this lesson is devoted to vocabulary work. One of the principles of CLT is that building a good knowledge of vocabulary is one of the foundations of the process of learning a foreign language (Nunan, 2011).

The Communicative Approach to language teaching is also a deliberate choice for this lesson (just as it is to this set of lessons) by the fact that the teacher considers a language as a process rather than a group of contents. Therefore, moments involving real communication (and real-life tasks) were included, such as making suggestions.

A combination of TPR and the Audio-lingual method will also be used, in which meaning will be made clear through body movements (TPR) and there will be drills with choral response (ALM).

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- understand and use vocabulary related to Summer;
- make suggestions related to Summer activities;
- draw according to written instructions.

These aims result of an intersection of the following official documentation:

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo <i>et al.</i> , 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bento <i>et al.</i> , 2005)
Domínio Intercultural: 1.4. Identificar vestuário e calçado. 3.3 Identificar elementos da natureza (p. 6).	Áreas Temáticas: Meses do ano e Estações do ano; Tempo atmosférico; Cores; Vestuário (p. 5).	Atividades: Identificar cores; identificar vocabulário relacionado com o tempo; : Identificar vestuário;
Léxico e Gramática: 6.1. Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano. 6.4 Identificar vocabulário relacionado com o	Compreensão Oral: Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. / Identificar sons e entoações diferentes na língua	Vocabulário: red, white, yellow, black, purple, pink, orange, brown, grey, green, blue. / hot, cold, sunny, rainy, windy, cloudy, snowy, stormy, foggy. / T-shirt,

<p>verão: Condições climáticas; Vestuário e calçado; Cores; Atividades (p. 8).</p> <p>7.1. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. 1. Usar lexical chunks ou frases que contenham: the Imperative; adjectives; the verb to be, the Present Simple (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: 9.6 Entender instruções breves dadas pelo professor. 9.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados (p. 10).</p> <p><u>Interação Oral</u>: 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples. 11.6. Responder sobre temas previamente apresentados (p. 11).</p> <p><u>Produção oral</u>: 13. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas (p. 11).</p> <p><u>Leitura</u>: 14.4. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 12).</p> <p><u>Escrita</u>: 15. Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas. 15.2. Ordenar letras para escrever palavras associadas a imagens. 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas (p. 12).</p>	<p>inglesa por comparação com a língua materna (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Escrita</u>: Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens. / Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 6).</p> <p><u>Interação Oral</u>: Interagir com o professor, utilizando expressões/ frases muito simples (p. 6).</p> <p><u>Produção Oral</u>: Expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente (p. 7).</p> <p><u>Produção Escrita</u>: Preencher espaços em frases simples, com palavras dadas. Copiar e escrever palavras aprendidas (p. 7).</p> <p><u>Competência Estratégica</u>: Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem. / Usar a linguagem corporal para transmitir mensagens ao outro (p. 8).</p>	<p>shirt, skirt, jeans, socks, dress, jacket, shorts, scarf, shoes, boots, trainers.</p> <p><u>Estruturas</u>: It's (e.g. red). / In Summer it's hot and sunny. / It's a (T-shirt). / They are (boots). What is (s)he wearing? (S)he's wearing... (p. 28)</p>
--	---	---

Development of lesson

STAGE 1 – INTRODUCING NEW VOCABULARY (20 minutes)

Specific aims:

- Students will learn six chunks of language related to Summer by associating them to the corresponding picture;
- Students will improve their pronunciation skills and practice rhythm, intonation and stress.

Procedures:**Step 1**

The teacher will begin the lesson by greeting the students and writing on the board the date, the word “Summary” and what the weather is like on that specific day. As a warm-up activity, she will invite the class to guess the topic of the lesson. She will start by saying it is a season and continue, “Do you remember what a season is?” If they do not, she will draw symbols of the four seasons (a snowman, a flower, the sun and a falling leaf) so that they can recognize the topic of the lesson. Next, she will point to the sun drawing and say, “This is the one!” After that, as a final clue, she will show the group some sunscreen lotion. In order to scaffold the process of vocabulary activation, the teacher will display some laminated cards (see letter cards, in appendix 8.2) with the letters (of the word “Summer”) below the word summary, in the wrong order. She will then ask, “Do you recognize this word?” They will probably say “no” and she will continue, “Try to unscramble the letters, please, and you will get there!”

Step 2

The teacher sticks the flashcards representing Summer activities (for instance, “swim” or “make a sandcastle”) on the board (see Summer flashcards, in appendix 8.2.) while saying the corresponding words and inviting the class to repeat them chorally, twice or more times, if she feels it is necessary. Then, she will ask individual students to say the appropriate words as she points to the pictures. After some repetition has been assured, they will play a TPR game. The teacher will add the corresponding gestures as she points to the flashcards and says the words. She will invite the class to stand up and do the same – say the words and mime them at the same time. First the class, then individual students as the teacher points to the flashcards in a random order.

Possible problems: In the warm-up activity students may identify the topic in their mother tongue (“Estações do ano” and “Verão!”) instead of the target language. She will switch into English using the laminated cards with the letters of the word “Summer” on the board.

Assessment: Direct observation will be used as an assessment tool. As Linse (2005) defends: “I like to weave assessment and instruction together and try to constantly observe my learners so that I can adjust my instruction to meet their needs” (p. 145).

Materials: Letter cards; Summer flashcards.

STAGE 2 – ORAL ACTIVITY: MAKING SUGGESTIONS (10 minutes)

Specific aims:

- Students will continue practising the newly-learned vocabulary and the structure “Let’s (e.g. swim)!”, by making a suggestion related to Summer activities.

Procedures:

Because the students will be more acquainted with the Summer activities’ vocabulary, the teacher will ask them to remain standing while she writes the following sentences on the board: “It’s Summer. Let’s (Summer activity)!” She will say the sentence herself, replacing the word “activity” for one of the activities studied in the previous stage. For instance: “It’s Summer. Let’s collect shells!” Afterwards, she will ask one student at a time to read the same couple of sentences, completing it with the lexis corresponding to the flashcard she will be pointing to. Every student will participate, and they will be told to say the words and sit down when they finish. Only the ones who have not had a turn yet will remain standing.

Possible problems: The teacher will check if the students identify correctly the vocabulary revised in Step 2; however, if they are not able to do it, she will point to the items in the picture and remind them of the words.

Assessment: The strategy selected to assess the students will be direct observation.

Materials: Summer flashcards.

STAGE 3 – TRUE/FALSE EXERCISE (10 minutes)

Specific aims:

- The students will revise vocabulary from previous didactic units and vocabulary related to the clothes and accessories topic.

Procedures:

The teacher will display a poster (see Summer poster, in appendix 8.2.) on the board and ask students to observe it for a few moments. While they do that, she gets a sheet of paper (see questions about the poster, in appendix 8.2.) with sentences she wrote about the poster, some true, some false. Then she will explain to the class that she is going to read one sentence at a time, and they will have to look at the image and say “Yes!” or “No!” based on what they can see on the poster. When they answer “No!”, she will ask them to create a correct alternative.

Possible problems: Students may not remember vocabulary related to topics studied some weeks or months ago, such as means of transport. If they do not, the teacher will point to the pictures on the poster, so they know what the sentence they are listening refers to.

Assessment: The strategy selected to assess the students will be direct observation.

Materials: Summer poster; Questions about the poster.

STAGE 4 – READING AND WRITING EXERCISES AND ASSIGNING HOMEWORK (20 minutes)

Specific aims:

- Students will associate Summer to its typical weather conditions and revise clothes words (Summer related as well) by completing three sentences about the referred season;
- Students will revise Summer activities vocabulary by matching lexis that refers to the pictures;
- Students will draw a picture according to the instructions given;
- Students will copy a few times the learned lexis, including three more words related to Summer: “sea”, “sand” and “sun”;
- Students will write “Yes” or “No” after sentences, so to express their preferences.

Procedures:

The teacher will distribute a worksheet about Summer (see Handout 11, in appendix 8.2.) and guide the group through the exercises so that they go from one exercise to another together. In the first one, they have to complete three sentences related to Summer, clothes and weather. In the second exercise, the students have to connect (by drawing a line) words related to Summer activities to their corresponding pictures. The third one is a reading and vocabulary exercise where they are required to draw a picture according to the instructions given. In order to inspire them and make the activity more challenging, they will listen to some classical music (Vivaldi's "Four Seasons" – the Summer section) while they draw. Next, in the fourth exercise, they are asked to copy the Summer lexis presented, so to let the new words sink in (Nunan, 2011). Finally, in the last exercise, students express their preferences about Summer by reading four sentences and writing "yes" or "no" next to them.

For homework, the teacher will ask the class to practise saying the sentences on the slips of paper (see Handout 12, in appendix 8.2) she will distribute until they feel confident (see Stage 4, lesson plan 6).

Possible problems: Because the class has been introduced to a new topic, some may not remember the vocabulary they need to complete the exercises in the handout. To solve this, the teacher will walk around the tables offering assistance when needed.

Assessment: The teacher will collect their handouts and assess their writing and reading skills.

Materials: Handout 11; YouTube video; computer; Internet.

APPENDIX 8.2. Materials for Lesson

Letter cards



Source: Teacher developed.

Summer flashcards



Source: *Smiles 3º ano* (Dooley & Evans, 2017)

Summer poster



Source: *Let's Rock! 3 – Inglês 3º ano* (Abreu & Esteves, 2016).

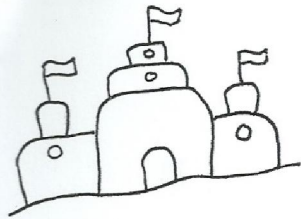
Questions about the poster

SUMMER POSTER: YES or NO?

- 1) They are happy. (YES)
- 2) They are at school. (NO: they are on the beach.)
- 3) It's sunny. (YES)
- 4) It's cold. (NO: It's hot.)
- 5) The sun is red. (NO: The sun is yellow.)
- 6) The sea is orange. (NO: The sea is blue.)
- 7) The sand is green. (NO: The sand is brown.)
- 8) The sky is blue. (YES)
- 9) They are wearing T-shirts. (YES)
- 10) They are flying a kite. (NO: They are making a sandcastle.)
- 11) She is wearing boots and a coat. (NO: She is wearing a bikini.)
- 12) She is wearing a dress. (NO: She is wearing a T- shirt and a skirt.)
- 13) She is eating an ice cream. (YES)
- 14) He has a cat. (NO: He has a dog.)
- 15) They are wearing caps. (YES)
- 16) They are playing basketball. (NO: They are playing football.)
- 17) They are swimming. (NO: They are playing in the water.)
- 18) There are two bikes and four cars. (NO: There are two bikes and five cars.)
- 19) There's a ship, a truck and a plane. (YES)
- 20) Summer is spelt S-U-M-M-E-R. (YES)

Source: Teacher developed.

Handout 11



IT'S SUMMER!

3rd Grade Handout 11

I. Complete.

What's the (1) _____ (whether / weather / wether)

like in summer? It's (2) _____ and

(3) _____ (30°C). It's time to wear a

(4) _____ and (5) _____



II. Match.

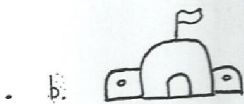
1. make a sandcastle .

2. eat an ice cream .

3. swim .

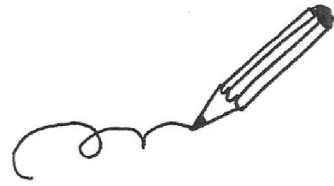
4. collect shells .

5. fly a kite .



III. Draw:

- 1) Sand, the sun and the sea.
- 2) A boy eating an ice cream.
- 3) A girl flying a kite.
- 4) A boy collecting shells.
- 5) A girl making a sandcastle.





IV. Copy the words.

sea	_____
sand	_____
sun	_____
swim	_____
make a sandcastle	_____
eat an ice cream	_____
collect shells	_____
fly a kite	_____

V. Write "Yes" or "No".



- 1) I love summer.
- 2) I like collecting shells.
- 3) I like eating ice cream.
- 4) I like swimming.



Source: Teacher developed.

Handout 12

3rd Grade

Handout 12

SPEAK UP, PLEASE!



It's summer!

Let's fly a kite/ swim / make a sandcastle / eat an ice cream / collect shells!

Source: Teacher developed.

APPENDIX 9.1. Lesson 9 and 10 plans



CED Nossa Senhora da Conceição
Ano Letivo 2019/2020

Lessons 9 and 10

Timing: 60 min. + 60 min.

Date: 4th and 5th April, 2019

Class: 3^o A

Level: A1

Lesson topic: Assessment / Mozambique (Citizenship) / Summer

Lesson Rationales

When testing writing skills, although there is always a chance of having someone cheat, it is possible to assess a whole class at the same time and in the same place without compromising the validity of the results. However, when considering speaking, the fact that the information produced is audible, makes it impossible to assess everyone in the same place, because the last ones to be assessed will have listened to everybody else's answers. Bearing this in mind, and because the teacher intended to assess their speaking skills (which was the focus of her work with this class) in a more formal way (in contrast with what happened throughout the internship, where ongoing assessment took place), it was decided that the two last lessons would be devoted to assessment.

She has asked the teacher in charge of the class and the cooperating teacher's permission and cooperation, and it was agreed that she would assess one pair of students at a time in a separate room while the rest of the class would work on something that she had prepared in advance for them, being monitored both by the cooperating teacher and the teacher in charge of the class. It was also agreed that the cooperating teacher would go see her and the students being assessed once in a while, so to accompany the process. Thus, the lessons will take place in two different places and the lesson plan here presented includes the plan for the two sections.

In Lesson 9, in their classroom, students will do an activity about citizenship issues. A current subject (cyclone Idai tragedy, in Mozambique) will be brought into

the classroom. The teacher will introduce the topic and have a short conversation with the class about it. Afterwards, they will do some exercises where Mozambique is the main topic, but a link has been created between it and one of the topics studied in this unit: “clothes and accessories.”

The teacher thinks the school should prepare students to be active citizens who contribute to a better society, instead of preparing them strictly in scientific terms. They should be prepared in the best possible way for their adult life, by fostering cooperative attitudes rather than competitive ones.

When the students finish the worksheet on Mozambique, they will be given the opportunity to explore their course books. Since it has a considerable amount of exercises on the present didactic unit (which are still undone), she has decided to allow them some time to go through their books and decide on their own which exercises to do until the end of the lesson. Letting them choose helps them develop the ability to be self-directed when learning. Plus, there are some advantages in not avoiding completely the course book and creating the most appropriate balance, “since it (...) offers the learners: – a sense of purpose, progression and progress; – a sense of security; – scope for independent and autonomous learning; – a reference for checking and revising” (Halliwell, 1992, p. 114).

In Lesson 10, in their classroom, students will watch a video related to the summer topic and identify all the English words they know along the way. By doing so, a revision of the summer topic is carried out. When they finish this activity, they will have the opportunity to explore their exercise book and choose the exercises they will do, as in Lesson 9 with the course book, to make the most of these resources.

Meanwhile, one pair of students will be called at a time to another room to be assessed, as mentioned earlier.

Background information

See background information from lesson 1.

Overall aims

By the end of this lesson students should be able to:

- foster their understanding of the concept of citizenship;
- develop their intercultural awareness;
- assess their oral skills.

These aims result of an intersection of the following official documentation:

Metas Curriculares Inglês 1º ciclo, 3º ano (Bravo <i>et al.</i> , 2015)	Aprendizagens Essenciais Inglês 1º ciclo, 3º ano (s.a., 2018)	Orientações Programáticas Inglês 1º ciclo (Bento <i>et al.</i> , 2005)
<p><u>Domínio Intercultural</u>: Conhecer algumas características do seu país e de outros países. 1. Localizar diferentes países no mapa (p. 6).</p> <p><u>Léxico e Gramática</u>: 4. Conhecer vocabulário simples do dia a dia. 2. Reconhecer nomes de alguns países. 3. Reconhecer diferentes origens (p. 7). 7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua: adjectives (p. 9).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: 9.6. Entender instruções breves dadas pelo professor (p. 10).</p> <p><u>Leitura</u>: 14.3. Identificar vocabulário familiar (p. 12).</p> <p><u>Escrita</u>: 15.3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas (p. 12).</p>	<p><u>Áreas Temáticas</u>: Países e nacionalidades. Vestuário, Escola e rotinas (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Oral</u>: Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada (p. 5).</p> <p><u>Compreensão Escrita</u>: Compreender pequenas frases com vocabulário conhecido (p. 6).</p> <p><u>Produção Escrita</u>: Copiar e escrever palavras aprendidas (p. 7).</p> <p><u>Competência Estratégica</u>: Desenvolver o aprender a aprender em contexto de sala de aula e aprender a regular o processo de aprendizagem (reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens(p. 8/9).</p>	<p><u>Atividades</u>: Identificar vestuário;</p> <p><u>Vocabulário</u>: T-shirt, shirt, skirt, jeans, socks, dress, jacket, shorts, scarf, shoes, boots, trainers (p. 28).</p> <p>Pen, pencil, rubber, pencil sharpener, pencil case, school bag, ruler (p. 18).</p>

Development of lesson 9

IN THEIR CLASSROOM (60 minutes)

Specific aims:

- Students will demonstrate their commitment to helping by showing enthusiasm in the task that will be undertaken;
- Students will write the vocabulary they were already taught (the items of clothing and school objects they choose to donate);
- Students will broaden their vocabulary by completing creatively the sentence: “I will donate (...)”;
- Students will revise all the contents of this didactic unit by completing exercises from their course book.

Procedures:

Step 1

During the course of this didactic unit the *Idai* cyclone tragedy occurred in Mozambique. The teacher will start the lesson by asking the group if they are aware of what happened and ask them to share some facts and opinions of their own on this matter. According to Scrivener (2005), eliciting “is a technique based on the principles that students probably know a lot more than we may give them credit for (...) involving people in a question-and-answer movement towards new discoveries is often more effective than simply giving ‘lectures’” (p. 98). In view of this, the teacher considers this technique crucial for anyone who is interested in adopting a learner-centred approach, because it allows them to know better who the student is and what s/he knows. It also avoids wasting time explaining to the students what is already obvious to them. This topic will be approached in a sensible way, so not to shock the students, since it is a harsh reality.

In order to help others is important to know and understand them, as well as their identity, culture and beliefs, so the teacher developed a worksheet (see Handout 13, in appendix 9.2) about this country where the class can learn or show their knowledge about this country. In one exercise, they need to build words (related to facts about Mozambique, e.g. official language, capital) by finding the corresponding letters in a table (in a logic similar to the game “Battleboats”) and then correctly write the words.

The final task will be to draw some pieces of clothing and school objects they would be willing to donate. Sharing their possessions or their time and being able to walk in someone else’s shoes and to empathise with others are important goals in a world that is becoming more and more divided.

The teacher will draw an item of clothing on the board and will say, “I don’t need my (e.g. blue dress) anymore and I’m going to donate it to charity. I will give this to people in need. Can you think of some clothes and school objects of yours that you don’t use anymore? Which ones could you donate?” Then, students will be asked to draw some pieces of clothing and school objects inside a suitcase (picture in the worksheet) that they could give to charity. They will also have to complete the sentence: “I will donate...” with the clothes and school objects, plus their colours.

One of the aims of this activity is to develop a broader intercultural awareness that goes beyond the Anglo-saxon world. Vettorel (2010) shares a similar opinion

when she states, “(...) that cultural dimensions in language teaching cannot be connected any longer only to Anglophone countries, as communication in EFL [English as a Foreign Language] takes place mostly in intercultural contexts, with speakers belonging to different linguacultures” (p. 2).

Step 2

The teacher will inform the group that once they finish the worksheet on Mozambique, they have permission to get their course books and choose the exercises they want to do, according to their own preferences, so to improve their motivation.

Possible problems: Students may find it difficult to understand how to do exercise 1 in the worksheet, if they are not familiar with the game “Battleboats”. If they have doubts, the teacher will explain it before leaving the classroom in order to assess them.

Assessment: Since students’ attitudes and moral values are taken into consideration in the final grade, the teacher will observe their reaction to the idea of helping others, even though she is aware that at this age, and as Nunan (2011) points out, “they (younger learners) are more concerned about themselves than others” (p. 3). Along with their attitudes, the drawings and their writing skills will also be assessed.

Materials: Handouts 13; course books.

Development of lesson 10

IN THEIR CLASSROOM (60 minutes)

Specific aims:

- Students will improve their linguistic skills (listening and writing) by writing down as many words as they can while watching the video;
- Students will revise all the contents of this didactic unit by completing exercises from their exercise book.

Procedures:

Step 1

Before leaving the classroom in order to assess students, the teacher will explain what the class will be doing while she is away. They will watch a YouTube video of a story called *Meg at Sea*, created by Helen Nicoll and Jan Pienkowsky, and while they do that, they have to write down all the words they can identify.

Step 2

The teacher will inform the group that once they finish this activity, they have permission to get their activity books, and choose the exercises, according to their own preferences, as a way, once more, to improve their motivation and better prepare them regarding the contents of this didactic unit.

IN THE ASSESSMENT ROOM (60 minutes): LESSONS 9 AND 10

To reduce the anxiety of going to a separate room alone, the class will be assessed in pairs. According to Ur (2009), group work has some advantages, namely it “is a form of learner activation that is of particular value in the practice of oral fluency (...) it fosters learner responsibility and independence, can improve motivation and contribute to a feeling of cooperation and warmth in the class” (p. 232).

The teacher will also use exactly the same procedures used in the classroom when the class was practising speaking, since assessment is not the time to innovate when it comes to procedures. As Cameron (2005) claims, “(...) assessment should fit comfortably with children’s learning experience. On the whole, it is fairer to assess children on the basis of what they have been taught and how, using assessment activities that are familiar to children from their classroom experience” (p. 220).

Each student will be shown different flashcards (the same that were used in the previous lessons) and they will be asked to build complete sentences, such as: “She is wearing a pink dress and white shoes.”, so to answer the question: “What is she wearing?”, or they will ask questions about the weather and answer (based on flashcards). All the topics in this didactic unit will be covered in the assessment and the sentences they will be asked to say were all included in the “Speak Up!” slips of paper they took home to study.

Oral production and oral interaction will be assessed, and in order to do that the teacher will use an assessment grid (see Handout 2, in appendix 9.2.).

Possible problems: The students may be intimidated by the fact they have to go to a different room to be assessed. The teacher will explain that what they did throughout the didactic unit is very important and that this oral test will only represent a small part of their final grade.

APPENDIX 9.2. Materials for Lesson 9

Handout 13

Handout 13

MOZAMBIQUE

3rd

Grade

1. Find and write.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	M	J	E	G	S	B	L	N	U	E
2	I	A	D	A	K	O	U	Z	P	X
3	R	V	M	O	Z	U	W	E	T	A
4	I	T	N	B	P	E	A	G	P	R
5	I	E	A	K	F	S	K	B	C	T
6	G	N	V	O	L	Q	M	W	Z	O
7	R	U	T	N	Z	M	P	B	A	V
8	Y	G	S	U	D	I	B	A	T	Y
9	O	A	I	U	R	Y	E	O	D	M

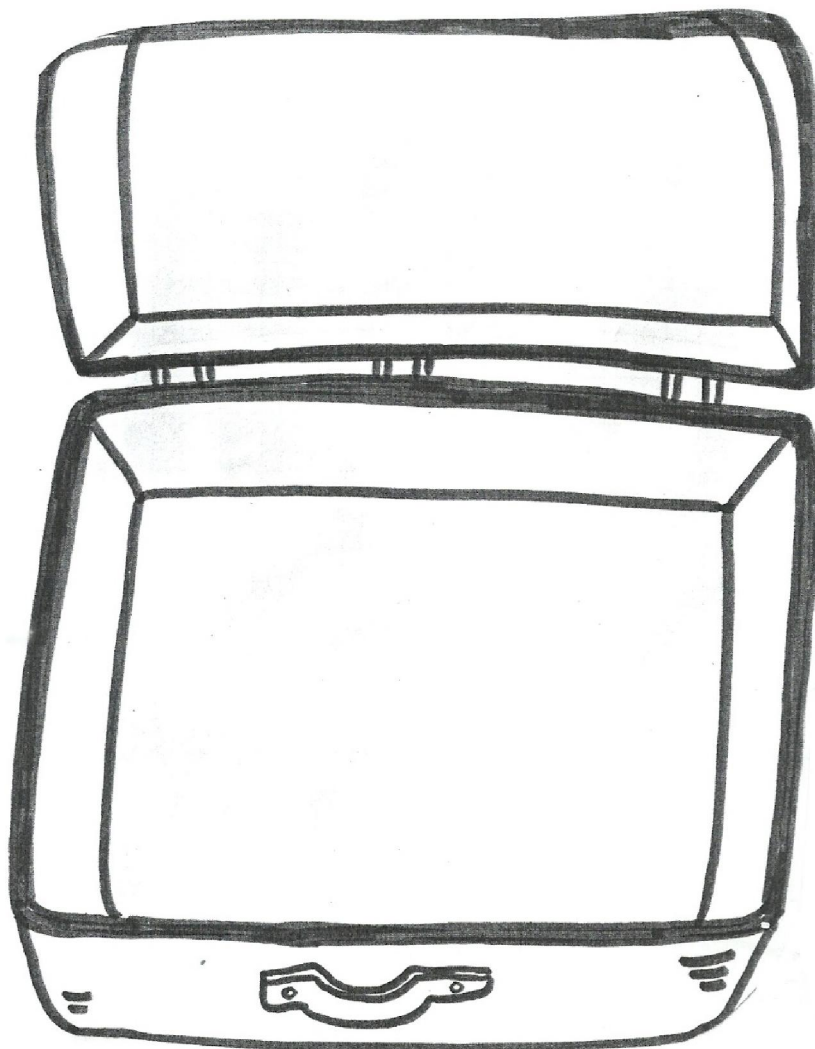
- a) Capital _____ ($1a + 4g + 2i + 8d + 8i + 9a$)
 b) Nationality _____ ($6g + 3d + 7e + 2b + 9j + 1f + 4a + 5i + 8h + 4c$)
 c) Official language _____ ($4e + 2f + 9e + 5j + 7b + 6a + 1i + 3h + 8c + 9g$)
 d) Area affected by the cyclone _____ ($7h + 5b + 8f + 4j + 2d$)

2. Colour Mozambique.



3. Draw and write.

I WILL DONATE...



I will donate a _____ (school item), a _____ (school item), a _____ (school item), a _____ (piece of clothing or accessory), a _____ (piece of clothing or accessory) and a _____ (piece of clothing or accessory).

Source: Teacher developed.

Grelha de avaliação da oralidade

Avaliação da Produção Oral e Interação Oral

3º A	Vocabulário e gramática				Clareza				Autoconfiança			
	1	2	2	3	4	3	4	1	1	2	3	4
Aluno 1												
Aluno 2												
Aluno 3												
Aluno 4												
Aluno 5												
Aluno 6												
Aluno 7												
Aluno 8												
Aluno 9												
Aluno 10												
Aluno 11												
Aluno 12												
Aluno 13												
Aluno 14												
Aluno 15												
Aluno 16												
Aluno 17												
Aluno 18												
Aluno 19												
Aluno 20												
Aluno 21												

Vocabulário e gramática

1. Discurso muito adequado e correto
2. Discurso adequado e correto
3. Discurso pouco adequado e correto
4. Discurso nada adequado e correto

Clareza (sons, entoação e acentuação)

1. Muito compreensível
2. Compreensível
3. Pouco compreensível
4. Nada compreensível

Autoconfiança

1. Muito confiante
2. Confiante
3. Pouco confiante
4. Nada confiante

APPENDIX 10. Questionário

QUESTIONÁRIO

De que área gostas mais: Português, Matemática ou Estudo do Meio?

1º _____

2º _____

3º _____

Que área é mais fácil para ti: Português, Matemática ou Estudo do Meio?

1º _____

2º _____

3º _____

O que é mais fácil para ti: falar, ouvir, ler ou escrever em inglês?

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

Gostas mais de trabalhar individualmente, em pares ou em grupo?

1º _____ 2º _____ 3º _____

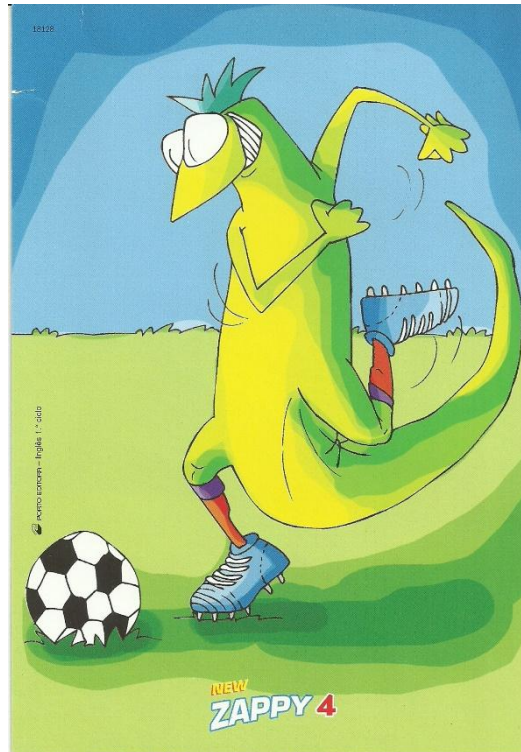
Gostas de cantar? Muito? _____

Gostas de jogar jogos? Muito? _____

Gostas de aprender com imagens? Muito? _____

Gostas de aprender com danças e movimento? Muito? _____

Que brincadeiras mais gostas de fazer no recreio?



O que gostas de ler e ver na televisão?

Quais são as tuas personagens preferidas (livros, desenhos animados, filmes)?

Há mais alguma coisa de que gostes muito e que queiras partilhar? Se sim, o quê?

Obrigada! (Natacha Machado)